DOCUMENT RESUME

ED 355 546 CS 213 751

AUTHOR Aanderaa, Dag
TITLE Prosess og produkt pa skjermen: Rettleiing i prosessorientert skrivepedagogikk pa tekstbehandling (Process and Product on the Screen: Guidelines in Process Writing on Word Processors). Report 10/91.
INSTITUTION Telemark Coll. of Education, Notodden (Norway). Centre for Pedagogical Research and Development.
REPORT NO ISSN-0802-5363
PUB DATE 91
NOTE 40p.
PUB TYPE Guides - Classroom Use - Teaching Guides (For Teacher) (052)
LANGUAGE Norwegian

EDRS PRICE MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS Computers; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; Free Writing; Poetry; Revision (Written Composition); Student Motivation; *Word Processing; *Writing Instruction
IDENTIFIERS *Norway; *Process Approach (Writing)

ABSTRACT

The booklet is divided into two parts: theory and method. Theory includes: (1) About corresponding rules for project work and process writing; (2) Introduction to process writing; (3) How to organize the teaching in primary and lower secondary school with only a few computers; (4) What about children who are not familiar with the keyboard?; (5) Training using word processors in the classroom for beginners; (6) Pupils' motivation on writing and attitudes to literacy; (7) How to give pupils writing pleasure, and how to get help of the computer in orthography; (8) How to use a word processor when you want to change the writing style; (9) Writing as help to learn better in all subjects and writing in schools for publishing; (10) The value of using computers for pupils with special needs; and (11) Drama work and the writing process. Method includes: (12) Using word processors in free writing--stream of consciousness; (13) Training paragraphs; (14) Building sentences; (15) Training using synonyms; (16) Changing the writing style of a written text; (17) The class making their own newspaper; (18) Writing to learn; (19) Writing poems on computers; (20) Re-writing--the pupils are writing a story together on the screen, one after the other; and (21) How to organize a project with history, social studies and literacy when you want to use process writing and word processing.
(Author/RS)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED355546

TELEMARKS FORSKING
SENTER FOR PEDAGOGISK FORSKING OG UTVIKLINGSARBEID
NOTODDEN

PROSESS OG PRODUKT PÅ SKJERMEN

Rettleiing i prosessorientert skrivepedagogikk på tekstbehandling

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Dag Aanderaa

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

CS213751

Telemark lærerhøgskole
3670 Notodden

Telefon: 036-10 200
Telefax: 036-14 230

BEST COPY AVAILABLE

FYRSTEUTKAST:

Dag Aanderaa:

PROSESS OG PRODUKT PÅ SKJERMEN

Rettleiing i prosessorientert skrivepedagogikk på tekstbehandling

Rapport 10/91
ISSN 0802-5363

Telemarksforsking-Notodden
1991

Dag Aanderaa:

PROCESS AND PRODUCT ON THE SCREEN

Guidelines in process writing on word processors

The booklet is divided into two parts:

1. **Theory**

About corresponding rules for project work and process writing. Introduction to process writing. How to organize the teaching in primary and lower secondary school with only few computers? What about children who not are familiar with the keyboard? Training using word processors in the classroom for beginners. Pupils motivation on writing and attitudes to literacy. How to give pupils writing pleasure, and how to get help of the computer in orthography. How to use a word processor when you want to change the writing style. Writing as help to learn better in all subjects and writing in schools for publishing. The value of using computers for pupil with special needs. Drama work and the writing process.

2. **Method**

Using word processors in free writing - stream of consciousness. Training paragraphs. Building sentences. Training using synonyms. Changing the writing style of a written text. The class making their own newspaper. Writing for to learn. Writing poems on computers. Re-writing - the pupils are writing a story together on the screen, one after the other. How to organize a project with history, social studies and literacy when you want to use process writing and word processing.

FØREORD

Dette er fyrsteutkastet til det som ein gong skal bli eit rettleiingshefte i prosessorientert skrivepedagogikk på tekstbehandling.

Målgruppe er både grunnskular og til dels vidaregåande skular.

Stoffet baserer seg på:

- Kontakt med lærarar på kurs
- Engelsk, amerikansk og norsk faglitteratur
- Røynsler frå prosjektet: "Prosessorientert skrivepedagogikk på tekstbehandling" på Gvarv skole og Sauherad ungdomsskole, 1987 - 1989.

Føremålet med heftet er å inspirere lærarar til å ta i bruk tekstbehandling på ein praktisk og god måte når elevar skal arbeide med skriveprosess. Dessutan å leggje tilhøva til rette slik at lærarar kan få brukt prosessorientert skrivepedagogikk i praksis.

Oppdragsgjevar er Grunnskolerådet.

Respons i form av ros og spørsmål bør sendast til:

Dag Aanderaa
Telemarksforsking-Notodden
3670 NOTODDEN

Flatdal, januar 1991

Dag Aanderaa

INNHALD

		SIDE
1.	INNLEIING	4
2.	INNTRYKK OG UTTRYKK	4
3.	PROSJEKTARBEID OG PROSESSKRIVING	6
4.	SIDER VED PROSESSORIENTERT SKRIVEPEDAGOGIKK	8
	Førskriving	8
	Fyrsteutkast	8
	Vanskeleg med respons	9
	Revisjon	10
	Skriving som kombinertrenn. Evaluering	10
	Publisering	11
	Logg	12
5.	BRUK AV DATAMASKIN	13
	Organisering av databruken	13
	Bruk av tastatur	14
	Opplæringsmetodar	15
6.	PEDAGOGISKE FORHOLD	16
	Motivasjon og holdningar	16
	Skriveglede	17
	Mindre feil	18
7.	VERKEMIDDEL	18
	Sjangerskriving	18
	Avsnitt	19
	FREMS for skrivesituasjonen	20
	Drama og skriveprosess	22
8.	SKRIVING I ALLE FAG	23
9.	STØTTEUNDERVISNING	23
10.	NYE SKRIVEHJELP-PROGRAM	24
11.	OPPLEGG FOR PRAKTISK GJENNOMFØRING	25
	Friskriving og avsnitt	26
	Setningsoppbygging	27
	Synonymarbeid	27
	Sjangerpressing	28
	Klasseavis	30
	Skrive for å lære	31
	Lyrikk	32
	Rekkeskriving	34
	Prosjekt: Frå skulesoga	34
12.	LITTERATURLISTE	37

1. INNLEIING

- der grøne graset speglar seg
i våris kald og hard....

eller skal han skrive: kald og stengd?

Truls har sett seg til under ei våryr bjørk og har med seg skrivesaker. Han skodar utover snødekte fjell, den blå fjorden og hoppande lam. Også denne våren har han fått til oppgåve å skrive eit dikt til vårens pris.

Nokre ord har han fått ned på papiret, men den store inspirasjonen har ikkje kome enno - trass i all naturens velde.

*

- Du er jo proff du, Lise. Lasse er synleg imponert etter å ha streifa Lises tekst på skjermen. Lise sjølv er ikkje fornøgd med teksten enno, men det er inspirerande at han alt no ser akkurat ut som dikta i jolehefta. Med tittel i gotisk skrift og ein bord rundt heile teksten. Dessutan gleder ho seg til at det skal koma på prent i Veslebladet. For heile klassen har fått lov til å lage to sider i jolenummeret av lokalavisa.

*

Kva er inspirasjon? Noko som kjem utanfrå eller innanfrå? I skulesamanheng kjem inspirasjon like gjerne innanfrå, men då kan det vere på bakgrunn av fleire års oppsamla reaksjon på dine skriftlege arbeid. Inspirasjon kan like gjerne forklarast som trivsel med skriveprosessen, som igjen byggjer på at du tidlegare har fått mange gode tilbakemeldingar på det du har skrive. Det handlar altså om skriveglede!

2. INNTRYKK OG UTTRYKK

(Teikneseriestripe inn her)

BALDRIAN
HVOR GAMMEL ER DU NÅ LILLEGUTT?
ÅTTE ÅR!
DU SKJØNNER JEG ER I DEN VANSKELIGE ALDEREN: FOR STOR TIL Å GRÅTE-
(OG FOR LITEN TIL Å BANNE!
7·558

Lillegutt er for stor til å gråte og for liten til å banne! Gråte og banne er uttrykk. Kjenslemessige uttrykk basert på kjenslemessige inntrykk. Skulens oppgåve er også å vise at det finst mange fleire uttrykk. Å skrive poesi er eitt av dei:

LILLE ADAM
Lille Adams store hode
kneiser på hans tynne hals.
Man har rost ham: Ikke dårlig!
Adam danser en alvorlig,
melankolsk og stivbent vals
og er ikke vel tilmode.

Damene skal engagere.
Adam danser ikke mere.
Fra den tomme rad av stole
ser han sine venner danse.
Lange Leif har fått Constance,
fire stykker sloss om Ole!

Adam går alene hjem.
Slik er livets danseskole.
En får fire, en får fem,
En får en, og en får ingen,
- lilleslem og storeslem.

Alle livets lunefulle
stjerner små gikk ham forbi.
Nu vil han gå hjem og dikte
sig sin første poesi.

(Arnulf Øverland)

Lille Adam kunne sjølvsagt ha gråte eller banna eller knust rutene på danseskulen. Alle desse reaksjonane ville ha vore adekvate uttrykk for dei inntrykk han hadde fått. Men så var det altså nokon som hadde sett han på tanken om å ta i bruk eit **estetisk** uttrykk: **Poesi**. Kan hende har det skjedd på skulen? Og i moderne skule kunne det og ha hendt at han hadde valt uttrykk innanfor forming, musikk eller drama.

Drama, ja! I 1970-åra var drama å freake ut og ta på kvarandre. Den læraren som dreiv med framsyning for publikum var som dramalærar håplaust gamaldags og produktorientert. I det lengste prøva vi å få ungane vekk frå lysten til å spela teater. I staden ville vi at dei skulle konsentrere seg om prosessen, sjølv om elevane helst ville spela teater. Og endeleg i 1980-åra fekk dei lov til det. Då hadde vi forstått at publisering er ein naturleg sluttfase for ein prosess, og at prosessen kan bli betre dersom vi har eit konkret mål, utan at vi kan kalle arbeidet produktorientert.

Dette var altså estetiske fagområde der kjenslene spelar ei stor rolle. Kva så med den rapporten som 8. klasse skal lage på grunnlag av det dei har lært om vassforureining og dei vassprøvene dei har teke? Det handlar også om inntrykk og uttrykk, vi har berre ikkje vore klar over det. Alle har ein naturleg trong til å bruke det dei har lært. Det er ingen sensasjon at 5. klassingen kjem oppglødd heim frå skulen og fortel ved middagsbordet frå Snorres kongesoger! Det er uttrykk, det er publisering av eigne formuleringar bygde på inntrykk.

Dersom dei faglege inntrykka også får eitt uttrykk, har prosessen vore meir reell og knytt til modellen - dei vaksnes verden. Det er jo denne verden som er det store førebiletet for dei fleste av barns aktivitetar.

Eit delmål for undervisning er å finne fram til reelle prosessar i skulearbeidet, reelle prosessar som ofte endar i eit uttrykk, eit produkt som t.d. publisering. Og dette produktet bør helst likne på dei vaksnes publikasjonar. Då har vi fått ein motivasjon. Og ikkje minst: Effektiv læring!

Prosessen er slik: Du får eit inntrykk, tanke, idé eller tek imot data. Dette sender du rundt i eigen hjerneprosessor for å kombinere det med det du sjølv har av tidlegare data. Dersom du i tillegg leitar etter høvelege publiseringsmåtar og let stoffet få ei form som er di eiga, då har du gjort eit så aktivt hjernearbeid at stoffet er lagra skikkeleg på "filer" som du ikkje har problem med å finne att.

Slik blir tanken om inntrykk og uttrykk eit bilete på effektiv læring. Og informasjonsteknologien med si tekstbehandling og PD-ombrekking vil gje både Truls, Lasse og Lise nokolunde like sjansar til å lære og lykkast i prosess og produkt. For i berre gråting og banning er det lite læring!

3. PROSJEKTARBEID OG PROSESSKRIVING

Prosessorientert skrivepedagogikk (POS) er no grundig presentert i bøker og fagblad. Eg vil likevel ta for meg dei ulike sidene ved prosessen, dels som innføring eller repetisjon, dels relatere det til informasjonsteknologien (IT). Men særleg er det grunn til å peike på det som er av samsvar med anna ny pedagogisk tenking. Det er då naturleg å dra samanlikningar med prosjektundervisning, og då meiner eg prosjekt etter modellen nedanfor:

PROSJEKTARBEID

F A S E I
Undersøkje - Formulere

Drøfte og samle materiale i forhold til tema.
Finne litteratur, ekskursjonar.
Samtalar med folk utanfor skulen - praktisk arbeid klårgjera problemet.
Notere, skisse, fotografere.

På bakgrunn av dette lagar gruppa:
1. Problemformulering
2. Arbeidsplan

F A S E II
Studere - Produsere

Analysere innsamla materiale.
Supplere med nye undersøkingar, i form av notat, teikningar/skisser, foto, samtalar osb.
Justere problemformulering i forhold til nyvunnen kunnskap.
Produsere tekstar, bilete, rapport osb. med tanke på deling av kunnskap og vurdering av resultat.

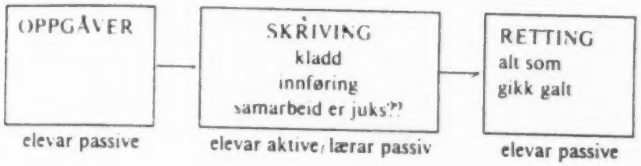
F A S E III
Presentere - Vurdere

Dokumentasjon
Presentere resultat av undersøkingane i offentleg form. Vurdere målgruppe for utstilling, rapport, teater, avis osb.
Vurdering gruppevis av eige arbeid og heile prosjektet. Konsekvensar for det feltet vi har undersøkt, tilbakeføring til praksis.

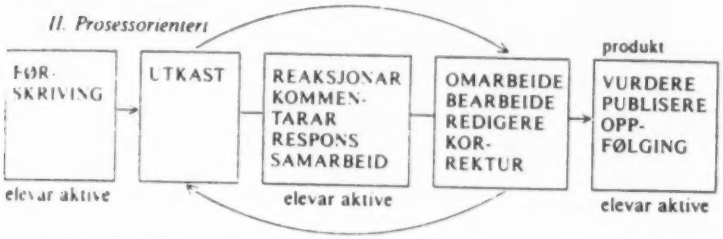
Denne modellen kan vi setje saman med Lars Sigfred Evensens modell for prosessorientert skriving:

To modellar for skriving

I Produktorientert



II. Prosessorientert



Lars Sigfred Evensens modell

Det er særleg grunn til å leggje merke til fyrste fasen i båe modellar. I pakt med didaktikkens **kva**, eller M-87 og lokalt læreplanarbeid er det lagt vekt på at den som skal arbeide med stoffet også skal ha eit aktivt forhold til problemformuleringa. Vi vil også i prosesskriving at eleven skal vere aktiv i forhold til kva ho vil skrive om, ikkje berre svare på utlevert oppgåve.

Mellomfasen medfører i båe modellar arbeid, reaksjonar og revisjon, men mest interessant i denne samanhengen er siste fase. I prosjekt er det kalt **dokumentasjon**, men i praksis blir det det same som **publisering** i prosesskriving. Det er grunn til å peike på kor viktig det er at elevane får velje mellom ulike dokumentasjons- og publiseringsmåtar. Det inspirerer lite dersom alt prosjektarbeid endar i opplesing av rapport og alt tekstarbeid i kopiert antologi med alles tekstar. Bruk av tekstbehandling - kan hende også noko PD-ombrekking - gjev elevane høve til å få eit profesjonelt utsjåande produkt, og ikkje minst: Kvar sjanger kan få ei ytre form som høver for sjangeren.

4. SIDER VED PROSESSORIENTERT SKRIVEPEDAGOGIKK

FØRSKRIVING

Planlegging av skrivearbeid kan vere ein føremon og ei ulempe. Det er alltid ein tung fase, så somme rår til at ein tek til å skrive før ein har tenkt - berre for å koma i gang. Er ein heldig, kan noko av det også nyttast i fyrsteutkastet, men det er ikkje kravet, dette er rein friskriving utan omsyn til sjanger. Det er ikkje noko poeng at slik friskriving blir gjort på tekstbehandling, men er maskinen til disposisjon, så bør han nyttast. Det kan jo hende at teksten blir så relevant at delar av han skal plasserast i utkastet.

Skular med få maskinar bør naturleg nok satse på at skrivearbeidet er godt planlagt av den einskilde eleven. Det kan gjerast ved hjelp av felles tankekart der ein skriv ideane (stikkorda) i boblar på tavla og knyter dei saman med strekar slik at dei får ein samanheng. Eller kvar og ein lagar sitt eige tankekart. Forsåvidt kan ein godt setje opp ein disposisjon, problemet er berre at ein har lett for å oppfatte disposisjonen - til og med nåe ein har laga han sjølv - som noko som ikkje kan fråvikast. Ein naturleg arbeidsmåte i POS er å ikkje vere for bunden i prosessen, difor bør ein vere fri til å flytje på avsnitta. Då står ein friare med utgangspunkt i eit tankekart.

Dei som held seg til den ekspressive retninga innanfor skrivepedagogikken har elles ikkje mykje til overs for strukturert disposisjon. Ein har lett for å oversjå det kjenslemessige innslaget i skriving. Men dei som kjempar for den kognitive retninga vil gjerne ha målretta planlegging av skrivearbeidet og systematisk omarbeiding av eit utkast fram mot ein ferdig tekst. (Hoel 1990: 29)

Undersøkingar frå USA syner elles at vaksne skrivarar etter å ha teke tekstbehandling i bruk, bruker mindre tid på planlegging av skrivearbeidet. Det er jo ikkje så farleg om ein vil omdisponere etter at ein er godt i gang. Dessutan er det ein ulempe å vente med å starte skriving til ein har gått gjennom alle kjeldene. Då har ein lett for å gløyme mange vesentlege poeng i dei fyrste kjeldene ein tok i bruk. Truleg er det betre å ta til med skriving etter halvveges kjeldegransking. Då er det lettare å setje merke i utskriften kvar ein vil plassere dei nye poenga. Midt i skriveprosessen er det likevel ein del stopp og tankearbeid - framfor datamaskinen.

Når det gjeld barn i skulen synte granskinga frå USA at det var annleis. I skulen er det tidspress, ikkje minst når det er få maskinar. Det er vanskeleg å konsentrere seg dersom ein sit framfor maskinen og tenkjer. For ein kjenner heile tida på at ein opptek ein maskinplass som det er kø på. Difor ville elevane ha førebudd skrivearbeidet grundig før dei sette seg til maskinen.

FYRSTEUTKAST

Fyrsteutkast er ikkje heilt det same som kladd. Ein treng ikkje tenkje på struktur i same grad som når ein skreiv kladd. Det vanlege er at det er heller få endringar frå kladd til innføring. Fyrsteutkastet derimot har eit noko spontant preg og er eit grunnlag for respons. Det er elles eit problem å få elevar til arbeide etter utkast-modell. Sauheradprosjektet viste at etter endt prosjektperiode var det framleis 40 % av elevane som oppgav at fyrsteutkast og produkt var nesten heilt identiske, i 6. klasse faktisk 60%. Jentene har likevel større skilnad mellom utkasta.

Det er openberre føremonar ved å nytte tekstbehandling til prosesskriving. Og 76 % av gutane i prosjektet ville helst bruke datamaskin til fyrsteutkastet dersom det var ein til disposisjon. Men jentene er ikkje overtydde, berre 46% vil bruke tekstbehandling til fyrste utkast.

Dette syner at datamaskinen ikkje blir eit godt verktøy før ein har fått så mange maskinar at ein ikkje har press på seg når ein sit ved maskinen. Vidare må det vere høve til å få så mykje maskintrening at det ikkje går seint å bruke verktøyet.
Vi må heller ikkje sjå bort frå at gutane har større behov for å kome vekk frå problemet med dårleg handskrift.

Under arbeid med fyrsteutkastet er det viktig å kopiere det over til ny side før ein tek til med revisjon. Mange gonger kan det hende at respons eller eigen endringstrong fører skrivaren så langt på vidåtta et resultatet ikkje blir brukeleg. Når så eleven vil attende til det opphavlege fyrsteutkastet, er det viktig at det finst ein rein versjon av det. Dette er elles ein viktig føremon med tekstbehandling. Det er nemleg eit problem i POS å få elevar til å skrive teksten på nytt i samband med revisjon. Som regel blir det brukt overstryking og korrekturlakk, og då er det ikkje sikkert at fyrsteutkastet lenger er intakt dersom ein vil attende til det.

VANSKELEG MED RESPONS

I USA og blant norskfolk her heime blir det diskutert kor mykje vekt ein skal leggje på elevrespons. Mange elevar trur ein i responsarbeidet skal skilje mellom skitt og kanel, og verst er det når responsgruppa mest festar seg ved formalfeil. Det er vanskeleg å lære at respons er å rose og å stille spørsmål som ikkje skal svarast på. Eit begynnarproblem er det og å venje elevane av med uorganisert negativ respons som særleg kjem når elevane les på skjermane til kvarandre.

Nokre tal frå Sauheradprosjektet:
- 29 % av jentene seier at dei ofte får kommentarar om innhaldet frå responsgruppa, berre 15 % av gutane seier det same.

- 26 % av gutane seier at dei ofte får kommentarar om setningsbygningen frå responsgruppa, berre 11 % av jentene seier det same.

- 29 % av gutane seier at dei ofte får kommentarar om ortografi frå responsgruppa, berre 4 % av jentene seier det same.

For mange lærarar er POS uløyseleg knytt til responsarbeid. Det er då viktig å få fram at ein kan drive godt arbeid med prosesskriving utan å leggje vekt på elevrespons. Ein grunn til at det er lagt vekt på elevrespons er at elevane skal skrive så mykje meir enn før. Truleg blir det då skrive så mykje at det blir uråd for læraren å gje respons på alt.

Vel er det slik at responsarbeid har eit nært mål: å gje hjelp til at ein tekst skal bli betre. Men dette er kan hende ikkje det viktigaste. Truleg er det like viktig å satse på eit fjernt mål: å auke tekstmedvit og mottakarmedvit. Mottakarmedvitet kan vi setje i samanheng med Piagets teoriar om at barn skal lære seg desentrert språk og ikkje bli verande i det egosentriske. Det å lære at ein mottakar ikkje skjønar alt og kan alt frå før, er ein god lærdom. Og medelevar er betre til i signalisere når mottakarmedvitet manglar. I motsetning til vaksne - særleg mor - som forstår alt barnet prøvar å seie.

Såleis er det ikkje alltid så farleg om det blir stilt vituge spørsmål eller ikkje. Poenget er at det blir ein naturleg ting å dele det ein har skrive medan ein enno er i prosessen. Det går såleis an å forenkle heile responsarbeidet i barneskulen; anten ved å satse på lærarrespons, og/eller elevens eigenrespons samt berre lesa opp for dei andre.

Dette siste er viktig dersom ein skal ha von om å lykkast med responsarbeid i ungdomsskulen. Eigenresponsen er elles nært knytt til sjølvbiletet. For det gjer godt å gå igjennom teksten åleine før andre får ta del i han. Då er det viktig å merke ut det av innhaldet ein tykkjer er godt, samt dei formuleringane ein er fornøgd med. Om ein så kjem i responsgruppe med teksten, kan det hende at ein ikkje skal bry seg om kritiske spørsmål til det ein sjølv har blinka ut som godt.

Eit praktisk råd når det gjeld utskrift som ein skal bruke i responsgruppe: Teksten bør ha dobbel lineavstand og brei marg slik at det er rom for å skrive ned responsspørsmål og nye eigne idear.

REVISJON

Ein ting som skil profesjonelle skribentar og amatørskrivarar er den vekta dei legg på arbeidet med å omarbeide og revidere det dei har skrive. Revisjonsarbeidet omfattar som regel fleire forsøk med ulike endringar, og brigda kan ofte vere djuptgripande og omfattande. Elevar og andre amatørskrivarar bruker berre ein liten del av tida til omarbeiding. Endringane dei gjer er ofte på eit enkelt og overflatisk nivå som t.d. endring av ortografi, endring av teiknsetting eller enkle endringar i isolerte setningar. I prosessorientert skrivepedagogikk vil ein få elevane til å nærme seg den skriveteknikken profesjonelle skribentar bruker.

Når vi så ventar av elevane at dei skal lage mange utkast, kan vi oppnå att:

- eleven står fram med eit produkt som har overstrykingar og mange korrektur-lakkendringar.
- det førre utkastet (som kanskje var best) ikkje lenger er tilgjengeleg.
- eleven blir lei av å skrive nye utkast ved små endringar.
- eleven får eit dårleg forhold til eigen tekst.

Tekstbehandling med høve til å ta mange utskrifter eliminerer desse problema. Vidare er det ein stor gevinst at tekst på skjerm og i utskrift aukar sjølvbiletet hos elevar med dårleg handskrift. Det å få eit reint og fint produkt kan hjelpe for mykje skrivevegring, særleg hos gutar.

Den som kjenner maskinens mulegheiter vil og ha stor hjelp dersom ein vil endre sjanger i teksten ein arbeider med. Det finst "Finn ord"- og "Erstatt"-funksjonar som kan vere praktiske i endringar av verb og pronomen. Ikkje alle desse tekniske finessene for å gjere noko med teksten er praktiske, men dei gjev arbeidet med tekst ei leikande og utprøvande side, og i det ligg det mykje motivasjon.

SKRIVING SOM KOMBINERTRENN?
KVA SÅ MED EVEALUERING?

Elevskriving har tre sider: 1. Skriftforming, 2. Formaltrening, 3. Forteljing. Til tider er *skriftforming* skilt ut som eige arbeidsområde, og det same med *formaltrening*, dvs. ortografi, grammatikk og teiknsetting. Men som regel har ikkje *forteljing* fått vere i fred. Alltid har *forteljing* måtta stille i kombinertrenn med dei to andre.

Det er forsåvidt ein lang pedagogisk tradisjon med kombinertrenn i skulen. I P. A. Jensen: "Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet" frå 1863 står det ein tekst for "Første Skoletrin" der dei skal lære tostavingsord: " -- *Jeg har baade Legem og Sjel. Det første kan jeg se med mine Øine og tage og føle paa med mine Hænder; men min Sjel kan jeg hverken se eller tage paa.--*" Alt skal vera nyttig for fleire ting på ein gong, formaltrening og O-fag i kombinertrenn.

No skal vi ikkje laste salig Jensen for dette fenomenet. Han var snarare ein som gjekk nye vegar på dette området og drista seg til å setje inn eit dikt om katten i same leseboka. Men då protesterte jærbøndene: "Det e' då ikkje noge frelsa i katten!"

Vårt problem er at vi i skulen evaluerer teksten samla, og om vi ikkje gjer det, så fungerer det slik for eleven. Problem med det formale og skriftforminga blir til dårleg tilbakemelding også på forteljing. Slik har skrivegleda lett for å få ein knekk i tidleg alder.

Prosesskrivingstekster skal også evaluerast, til slutt til og med samla. Men det nye er at eleven har vore igjennom ein prosess som har medført så mange tilbakemeldingar at endeleg vurdering spelar mindre rolle enn ved tradisjonell retting.

Vi må skilje mellom to typer kommentarar: 1. Grunngjeving for karaktersetting. 2. Hjelp til å bli ein betre skrivar. Når det gjeld pkt. 2, så er det berre å seie at det er for seint; den type kommentarar (spørsmål) til teksten bør koma i prosessen.

Grunngjeving for karaktersetting kan byggje på to forhold: Prosessen og produktet. Truleg kan vi nå lenger i skriveglede ved å ta med i vurderinga korleis eleven har gjennomført dei ulike stadia i prosessen, sjølv om produktet ikkje blei det beste. Likevel må vi ikkje skamme oss over å drive produktevaluering. Det er trass alt slik elevar blir vurderte ute i samfunnet og. Men ei samla produktevaluering til slutt må vere detaljert med omsyn på dei tre områda. Eit generelt **BRA er like kritikkverdig som i elevars responsgrupper. Vurdering** av skriftforming er sjølvsagt uinteressant i samband med tekstbehandling, men etter kvart blir det like viktig å vurdere oppsett på sida, fontar (skrifttyper) og andre element som er med og byggjer opp eit ryddig produkt - PD-ombrekking eller ikkje.

PUBLISERING

For tjue år sidan snakka vi om det papirlause samfunn som skulle kome med data-alderen. Tenk deg at du er til stades i ein 6. kl. idet dei avsluttar eit skriveprosjekt med å lage antologi der alle får alle sine tekstar kopierte. Då skal alle ha kvar sitt eksemplar, kan hende parallell-klassen også, og du får dårleg samvet på vegner av skogen. Lenge var det ei vanleg form for publisering, trass i at foreldra kanskje berre las heilt bestemte tekstar i antologien - dei som var skrivne av deira eigen håpefulle pode.

No skal vi ikkje avskrive antologi-forma heilt. Eit minne om klassens skrivearbeid bør finnast i skulebiblioteket. Så på slutten av skuleåret vel kvar elev ut ein av tekstane sine til publisering i ein klasseantologi.

Ikkje all publisering er prenta eller skriven tekst. Dersom vi legg opp til at skulesituasjonen også skal gje mange gode opplevingar, så bør det vere god nok publisering å lese opp teksten sin for dei andre. Eller gje han ei dramatisert form som levande drama eller på video. Dette er særleg aktuelt i samband med dokumentasjon av prosjektarbeid. Forsterka oppleving får vi dersom skulelandskapet/klasseromet er organisert slik at vi har ein eigen opplevingskrok der elevane sit tett og mjukt og har berre gode opplevingar.

IT gjev oss tilgjenge til mange sjangrar, og ved hjelp av tekstbehandling, teikneprogram og PD-ombrekkingsprogram kan sjølv dei minste meistre mange former for uttrykk. I POS legg vi vekt på reelle skrivesituasjonar, og det er sjølvsagt det beste. Eit brev til kommunen om å få asfalt på leikeplassen er ein reell skrivesituasjon der sjangeren er forretningsbrev. Å sende eit brev til ein mottakar er i dette tilfellet publisering god nok.

Men den mest morosame, og kanskje ikkje så lite prestisjefylte, form for reell skrivesituasjon, er å få disponere plass i lokalavisa. "I norskfaget kan dei få hjelp til å presentere stoff i dei media som finst i nærmiljøet eller lokalsamfunnet." Slik står det i M87, og den som fylgjer med i dei minste lokalavisene, ser at dette er ingen uvanleg praksis.

Det er elles grunn til å gjere noko med sjangeren **klasseavis** som ofte er ein samlesekk for vitsar, gåter og stolne artiklar om musikkheltar. Klasseavis er ein god samlesjanger berre han blir brukt pedagogisk. Vi kallar det også klasseavis det som eigenleg burde heite temasamling. Det er når vi lagar klasseavis om eit emne, t.d. omstrukturering av skulane i kommunen. Avis kallar vi det det for di det er høveleg å ta i bruk avissjangrane.

Det er elles grunn til å minne om alle stuttsjangrane som kan vere nyttige på begynnarsteget: Plakat, annonse, jolekort, helsing, dikt, regle, ordtak, avisnotis, beskjed m.fl. Desse sjangrane høver elles godt til presentasjon på utstillingsplass.

Mange tekster er og skal vere forgjengelege, dei er skrivne for ein aktuell situasjon og treng ikkje arkiverast på skulen. Men nokre av dei lengre tekstene bør få eit noko lengre liv. Det kan vi få til ved å lage "bøker" av dei. Det skal ikkje meir til enn at vi kjøper ein lang stiftemaskin slik at det blir råd å stifte hefte i ryggen. Vi kan skrive i A5 format eller forminske og stifte kartong rundt. Helst bør vi få til å skrive forfattar og tittel på ryggen. Det klassebiblioteket som blir av slike bøker bør iallfall få leve så lenge klassen er på skulen.

LOGG

Logg er ei dagbok som eleven - og læraren - fører for å gje uttrykk for positive og negativa tankar. Det er nyttig å setje ord på kjenslene - mangt og mykje kan bli klårare då. Loggen er likevel konkret og strukturert. Og eleven skriv for seg sjølv, men det skal og vere ei tilbakemelding til læraren. Det er berre læraren utanom eleven sjølv som skal lese loggen.
I praksis skal det vera ein kortfatta rapport om det som er gjort og oppnådd i timen, eller ikkje oppnådd og ikkje gjort: Kva har eg fått ut av denne timen? Kva opplever eg som lett og enkelt i dette stoffet? Vidare bør det vere meiningsytringar, kommentarar og spørsmål. Særleg bør eleven skrive kva ho ikkje får til og elles det som er vanskeleg av sosiale eller faglege ting. Dette gjev dei stille i landet eit høve til å kome fram med ting som dei ikkje vil seie i samla klasse, ja kan hende ikkje seie på tomannshand ein gong.

I dei siste fem minuttane av timen, medan elevane skriv logg, bør også læraren setje seg ned og skrive sin logg på same måte som elevane - bortsett frå at ingen truleg skal lese den loggen. Det er to forhold som er viktige her: 1. Modellen.
Barn har modellar for det meste, og dersom læraren vil at elevane skal skrive meir, så bør han gjere det også, for han er modellen. 2. Innsikt. Læraren treng innsikt i korleis skriveprosessen kjennest akkurat der og då, då er han betre til å setje seg inn i elevanes situasjon og forstå deira problem. Det er ein føresetnad at læraren les dei loggane han får eller samlar inn. Helst til neste dag. I visse tilfelle er det nok å berre skrive at ein har lese loggen. I andre tilfelle må han svare skriftleg i loggen, evt gje råd og løyse problem. Sjølvsagt skal loggen aldri rettast på nokon måte.

I andre fag enn norsk kan loggen vere endå viktigare. Særleg i fag som matematikk der det å forstå eller ikkje forstå er eit avgjerande punkt. Slik bør det vere ei loggbok for kvart fag ja somme seier at absolutt i alle fag bør det førast logg.

Loggen skal vere heilt personleg. Det er difor viktig å understreke at for di om ein er komen langt med data og skriving, så skal loggen aldri skrivast på skjermen. Det som i logg står skrive skal ikkje kunne lesast av alle.

5. BRUK AV DATAMASKIN

ORGANISERING AV DATABRUKEN

Det var realistane som førte data inn i skulen, som valfag i ungdomsskulen der enkel programmering var det essensielle. Faren var då at det skulle bli eit nytt gutefag, men det har berre såvidt slått til. Til bruk i valfag er det naturleg å samle maskinane i eit datarom, noko som enno er det mest vanlege, dersom ein har så mange at det er noko å samle då.

Det andre bruksområdet av noko omfang i skulen til no er spesialundervisning. Det er ofte eit så prioritert område at det går føre når det gjeld maskinbruk. I somme tilfelle er det og slik at ein elev med spesialundervisning må vere åleine på romet, og då blir brått alle maskinar utilgjengelege. Det er gjort forsøk med trillebord med komplett dataeining, og det bør vere ei god løysing, sjølv om mange rapportar seier det ikkje fungerer.

Ei praktisk løysing ved nybygging/ombygging kan vere å plassere nokre av maskinane i "celler" med inngang både frå korridor og frå datarom, slik kan både fellesbrukarar og einbrukarar få tilfredsstilt sine behov.

Likevel må ein sjå det på heilt andre måtar om ein vil vere i samsvar med verkstadpedagogikken. Då er det uaktuelt å setje ein klasse elevar framfor maskinar for at alle skal gjere stort sett det same.

Horace Mann Middle School i Miami har 500 datamaskinar, der er det datalab(oratorium) etter datalab. Sjølv om det er naturleg med mange maskinar når ein har 4000 elevar, så er det likevel ein annan type pedagogikk enn det som er ynskjeleg etter våre mål.

I Noreg har vi no teke til å samanlikne oss med England. Det har vi lite gjort tidlegare (utanom i engelskundervisning), vesentleg på grunn av at BBC-maskinar med tilhøyrande programvare var lite kjende her i landet. Men etter kvart som breidden i programvare har blitt noko meir uinteressant problemstilling, har vi i staden teke til å sjå på organisering og metodikk.

I England er datamaskinen eit verktøy og ikkje noko fag; det blir omtrent som ein høvel. For ein høvel kan godt finnast i eit vanleg klasserom når undervisninga er "cross-curricular", dvs. tverrfagleg og stundom blir til omfattande prosjekt. Med ein eller to maskinar i romet er ordninga sli at den som treng verktøyet, går bort til det og tek det i bruk. Om det skulle bli kø så er det ikkje verre enn at det er kø på høvelen.

Slik arbeidsmåte er ikkje ukjent her i landet heller. Fådelte skular har i alle år arbeidd etter slik verkstadpedagogikk der læraren går rundt og rettleier elevane. Stundom er det ei gruppe som må ha samlande undervisning, men til det finst det gruppebord i landskapet. Verkstadpedagogikk har elles fått fleire tilknytingspunkt til moderne skule gjennom integrert dag og "ansvar for eigen læring".

Under slike forhold er eit tekstbehandlingsprogram det mest aktuelle til alle fag. For det skal utan tvil skrivast meir i skulen. Vel kan det vera spennande med stor breidde i programtilbodet, men då er det fort gjort at læraren blir meir datalærar enn faglærar. Tendensen går difor i retning av bruk av få program og utan mystifisering av maskinen. Maskinen skal ikkje få meir interesse enn andre typar verktøy. I Mønsterplanen står også datautstyr oppført som "uttrykksmiddel i ulike samanhengar".

Dessutan er det vanskeleg å avgjere kva som er gode og kva som er dårlege dataprogram; ja somme nektar heilt i gjere det. Eit ordklasseprogram køyrt framfor samla klasse er lite god pedagogikk. Like eins dersom elevane sit i datalab og køyrer programmet parallelt. Men

dersom alternativet er at ein elev skal subbe rundt og uroe andre, så er det mykje betre at han sit ved datamaskinen og lærer ordklasser ved hjelp av eit "dårleg" program som fungerer som dataspel. I dette tilfellet er altså programmet godt for di det fungerer i akkurat den samanhengen.

I tillegg til tekstbehandling ser ein i England på teikneprogram og PD-ombrekkingsprogram som mest aktuelle tilleggshjelpemiddel for høvesvis småskolesteget og ungdomssteget. Men sjølvsagt må ein og rekne med rekneark og baseprogram som gode hjelpemiddel under fleire fagområde. At ein i spesialundervisning har behov for fleire pedagogiske program er likevel naturleg.

Det å ha få maskinar vil altså ikkje seie det same som at ein har dårlege pedagogiske tilhøve når det gjeld data. Sauheradprosjektet hadde 7 maskinar til disposisjon. Under opplæring og i visse andre samanhengar var det difor naturleg med to elevar bak kvar maskin. Etterundersøking fortel oss at 32 % av elevane helst ville arbeide åleine med teksten, men 56 % ville arbeide ein del eller mykje saman med ein annan. Berre 8 % vil helst arbeide litt eller mykje saman med fleire i gruppe. Jentene er meir positive til samarbeid om ein tekst enn gutane. 50 % av elevane meiner samarbeidet om ein tekst er best med tekstbehandlar, 10 % meiner det er best utan tekstbehandlar, medan for 40 % blir det det same. 62 % av gutane meiner tekstbehandling fremjer samarbeid, medan berre 32 % av jentene meiner det.

Når vi kan seie at tekstbehandling fremjer samarbeid, så er det for di den skrivne teksten ikkje blir meir knytt til den eine personen gjennom handskrifta. Skjermen er jo ikkje den eines kladdebok, teksten blir eit fellesprodukt.

Vi gamle skrivarar vil helst at ingen skal sjå manus før det har fått si endelege form; vi er produkt av den gamle skulen.
Ved skriving på skjerm er det vanskeleg å vera åleine med teksten, han er jo så visleg for dei andre i klasseromet.
Ved prosjektstart meinte 18 % av elevane at det var ulagleg at andre såg det ein skreiv. Ved slutten av prosjektet var det berre 5 % som meinte det. Det er elles dobbelt så mange jenter som gutar som seier at andre ofte les det dei har skrive.

BRUK AV TASTATUR

For somme elevar er det eit problem at dei skal lære seg tekstbehandling før dei kan bruke tastaturet på maskinen. Dette blir forsterka av at andre elevar er langt komne i tastaturbruk. I Sauherad hadde 41% av gutane og 21% av jentene datamaskin heime. Langt dei fleste oppgav at dei hadde tastaturferdigheit omtrent som dei andre, men 12% av gutane og 7% av jentene oppfatta seg sjølve som dårlegare enn dei andre i å bruke tastatur. Observasjon av elevane synte også at dei store ulikskapane elevane imellom var eit problem.

Det er difor grunn til å la elevar leike seg litt med tastaturet for å bli kjent med det og for å kunne observere om det er somme som har store problem. I visse tilfelle bør ein ta i bruk dataprogrammet "Tastatur" for å få ein innøvingsfase og bli kjent med tastaturet på maskinen.

Vanskeleg kan det og bli dersom vi set ein rask og ein sein skrivar saman ved maskinen. Vel kan den raske lære den seine noko i bruk av tekstbehandlingsprogrammet, men når det gjeld oppøving av tastaturfart, kan vi ikkje rekne med at slik privatundervisning gjev stor gevinst. Den raske blir fort utolmodig og vil overta skrivinga. Stort sett er det ro og fred under oppøvingstida som er viktig.

Eit prosjekt i 6. klasse ved Lutvann skole i Oslo (1984-85) synte likevel at elevar lærte tastaturet raskt. Derimot hadde dei problem i dei tilfelle detr var avskrift. Det er vanskeleg

med auge-hand koordineringa når dei skulle fylgje med på tre einingar: Manuskript - tastatur - skjerm. Deira konklusjon er at avskrift er ikkje det ein bør basere skrivinga på.

Likevel kan ein ikkje kome utanom avskrift. Mangel på maskinar gjorde at ein i Sauherad ofte skreiv fyrsteutkastet for hand. Problemet blei løyst ved at den eine dikterte medan den andre skreiv.

Vi møter også eit anna problem. Lærarar som underviser i skrivemaskinfag etter touch-metoden legg ofte vekt på at innlært tofingerteknikk gjer opplæring i touch vanskeleg. Å stå på hardt her kan skape kollegiale vanskar, men generelt vil eg likevel tilrå at ein ikkje startar med touch i barneskulen. Då tek det for lang tid før ein kjem i gang med sjølve skrivearbeidet. Mange vaksne skrivarar er ikkje hemma av sin tofinger-teknikk og skriv ofte fortare enn ein elektronisk skrivemaskin klarar å følgje med.

Vidare må vi slå fast at touch, altså å kunne skrive utan å sjå på tastaturet, er viktig for den som skal skrive avskrift. Men no er det langt færre enn før som skriv avskrift etter kvart som fleire hentar fram dokument frå datalager og ikkje frå papir. Til og med kontorsekretærar skriv mindre avskrift etter kvart som også sjefane får sin personlege datamaskin (PD). Til å hente fram stoffet rett frå eigen hjerne er altså tofingerteknikken god nok.

Derimot er det eit anna punkt som er viktig å lære av skrivemaskinlærarane. Og det er god sitjestilling og avspent handbruk. Elevane kan godt lære seg gode arbeidsstillingar med det same.

OPPLÆRINGSMETODAR

Det finst fleire program for effektiv innlæring av funksjonane i tekstbehandling. For Tiki-100 og BRUM tekstbehandling kan det vere aktuelt med "Tekstøve" som gjennomgår alle funksjonane. Programmet er sjølvinstruktivt, men lærar må likevel rettleie ein del. Dette høver godt for effektive lærarkurs. Men for elevar blir det likevel tilrådd å gjere det på ein annan måte.

Ved Sauherad skole blei det brukt to ulike innføringsmåtar. Den eine 8. klassen fekk seks timars grundig innføringskurs av lærar med informatikkutdanning, den andre fekk 2 timar med berre dei viktigaste funksjonane og deretter fekk dei øve seg opp med tekstøvingar. Av dei svar elevane gav ved prosjektslutt i 9. klasse, kjem det fram at 78% av dei som fekk kort opplæring var fornøgd med måten, medan 61% av dei som fekk grundig opplæring var fornøgd.

Dette syner at elevar lærer heller lett og er meir fornøgd med ein metode der dei får prøve seg fram i eige tempo. Likevel må vi understreke at dette seier kva elevane var fornøgde med, ikkje kva som var mest effektiv innlæring. Ein annan skilnad ligg i at gutar var meir fornøgd med enkel innlæring enn jentene. Dette kan vel forklarast med at gutane har meir interesse for å prøve ut maskinen. Gutane er også friare til å prøve seg fram når dei står fast.

Innlæringsmåten kan og stå i forhold til om elevane treng mykje hjelp undervegs. Ein grundigare innføringsmåte kunne truleg resultert i mindre behov for hjelp undervegs. Likevel var det ikkje stor skilnad mellom dei to 8. klassane når det galdt behov for hjelp. Og det trass i at dei hadde fått ulik innføringsmåte. 25 - 30 % av 8. klassingane meldte om behov for hjelp undervegs, medan berre 7% av 5. klassingane sa det same. Dette kan henge saman med at ambisjonsnivået når det gjeld å meistre dei vanskelege delane av programmet er mindre i 5. klasse.

6. PEDAGOGISKE FORHOLD

MOTIVASJON OG HOLDNINGAR

Norskfaget kan vere det mest spennande og engasjerande faget på skulen, kanskje det faget som grip visse elevar mest for di det opnar for å kome så nært innpå dei inste kjenslene. Men det er like snart å gjere det til skulens keisamste fag. I t.d. dei praktiske faga treng i mange tilfelle ikkje læraren bruke så stor omtanke på motivasjonen for at elevane skal engasjere seg.

Motivasjon er difor eit sentralt arbeidsområde innanfor norsk. I mange tilfelle kan vi også bruke ordet forventing. Det å vise smakebitar av kva ein kan oppnå, er å byggje opp ei forventing til faget, og det er motivasjon. Difor er det naturleg å prege klasseromet med skrivemodellar, altså tekster som til slutt har fått ei god form, anten det er klassen sine eiler profesjonelle grafiske produkt.

I informasjonsteknologien ligg det mykje slik forventing. Men det er også lov å støtte seg til den heilt elementære motivasjonen som ligg i det å få bruke maskinvaren. Det kan vel hende ein gong at det går med datamaskinen slik som det gjekk med kulepennen: Spennande og skrivemotiverande i nokre år, men etter kvart så vanleg at det ikkje er knytt nokon motivasjon til utstyret.

Men så lenge elevane framleis får motivasjon av å bruke datamaskinen, så er det vår plikt å utnytte dette så lenge denne motivasjonen finst. Også i Sauheradprosjektet var dette eit viktig moment, vi siterer frå evalueringsrapporten (TFN-rapp.14/90, Roar Huseby: "Evaluering av prosjektet:Bruk av tekstbehandling som hjelpemiddel i prosessorientert skrivepedagogikk i norskundervisningen".)

> *"Alle lærerne som var inne i prosjektet, rapporterer at motivasjonen for å arbeide med tekstbehandling var god til å begynne med. For de fleste av elevene holdt denne motivasjonen seg gjennom hele forsøksperioden. Noen av jentene i 9. klasse ga uttrykk for at de ønsket å skrive mer for hånd. En av lærerne mener at dette kan skyldes at de er personlige i sin uttrykksmåte og derfor ikke ønsker å få f.eks. stiler opp på skjermen. En stiloppgave som i særlig grad inviterte til å skrive personlig ("Hallo i speilet"), var det bare gutter som valgte å skrive på maskin. Særlig for noen av guttene i 9. klasse skjedde det en radikal bedring av motivasjonen for å arbeide med skriftlige norskoppgaver i løpet av denne perioden. Det kan selvfølgelig ikke dokumenteres at denne motivasjonsendringen skyldtes prosessorientert skriving eller bruk av tekstbehandling. To av lærerne tror imidlertid at bruk av tekstbehandling har hatt avgjørende betydning for denne motivasjonsendringen. Særlig ser det ut til at elever med rimelig gode evnemessige ressurser, men som har utviklet mangelfull orden i sine skriftlige arbeid eller som av ulike grunner presterer lavere enn de har intellektuelle forutsetninger for, opplever tekstbehandlingen som en svært god hjelp, og at de blir stimulert til å skrive mer. Elever som presterer svakt, og der begrensede ressurser sannsynligvis er hovedårsaken, ser ut til å ha vanskeligere for å få et rimelig utbytte av denne undervisningen. Knappheten på maskiner og manglende muligheter til å gi tilleggsinstruksjon kan muligens forklare denne observasjonen. Antallet elever i denne kategori er lavt. Det dreier seg derfor om et inntrykk basert på observasjon av noen få elever."*

Når det gjeld forventingar til det å bruke maskin, så ser det ut til at det blei som dei hadde tenkt seg, berre 23% meldte om at det var litt annleis enn dei hadde tenkt seg. Dei hadde festa seg ved desse momenta:

- Det tok lengre tid å skrive enn jeg hadde trodd.
- Jeg hadde trodd det var lettere å behandle maskinen.
- Jeg hadde trodd vi skulle lære programmering.

- Jeg hadde trodd det var mye vanskeligere å behandle maskinen.
- Det var mye lettere enn ventet.
- Hadde ikke trodd det var så mange taster en måtte lære om, og huske.

SKRIVEGLEDE

Bruk av tekstbehandling gir skriveglede. Men det er vanskeleg å finne samanliknbare mål for glede, så dokumentasjonen er noko vanskeleg. Eit produkt av skriveglede er likevel at elevane skriv oftare og lengre, og det kan dokumenterast.

Ved Sauheradprosjektet viste både elevanes svar og læraranes observasjon at tekstane vart lengre når dei brukte datamaskin. Vel helvta av elevane meinte at dei skreiv lengre, men dette galdt mest for jentene (71%). Elevane hadde likevel problem med å forklare grunnen til at det skreiv meir. Ein lærar kunne ved stikkprøver registrere at gjennomsnittleg skreiv dei 100 ord meir. Det vil seie at dei auka lengda med 20 - 30 %.

Ein interessant effekt av bruk av datamaskin er at elevar skriv lengre tekster **også når dei ikkje skriv på maskin.** Dei var også raskare til å kome i gang, noko som skulle tyde på at dei har skrive så mykje at startrutinene er blitt enklare.

No er det ikkje berre glede som er knytt til tekstskaping på data. Det vil alltid finnast elevar som har moro av å dra ut ein samlekontakt for eitt sekund, og då vil mange miste teksten sin. I tillegg er det så mange andre sjansar for å miste tekst at ein alltid må vere førebudd på det. Mellom anna ved å lagre ofte. I BRUM er det ikkje automatisk lagring, men det er lett å lagre tekst. Det er berre å bla om til neste side også attende igjen. Men dersom disketten er full, nyttar ikkje det. Det nyttar heller ikkje å få utskrift. Då blir berre heile teksten borte frå skjermen. Har ein mistanke om at disketten er full, bør ein på i BRUM fyrst dumpe skjermbiletet ned på skrivaren (ctrl + grafikk). Problemet med at disketten er full er stort på Tiki-100, for det får ein ikkje noko varsel om.

No kunne ein tru at å rekonstruere ein mista tekst vil gje eit godt resultat sidan det jo blir eit andreutkast. Det er likevel ikkje tilfelle. Forsøk har vist at når ein skal skrive på nytt blir det berre rekonstruksjon og ikkje nyskaping. Det vil seie at ein prøvar å finne att det ein hadde, men det blir då berre rester. Rekonstruksjon inneber ikkje at ein legg opp til å ta med noko som ikkje stod i fyrsteutkastet.

Prosjektet ville elles finne ut i kva grad elevar ville bruke tekstbehandling til vanleg skrivearbeid i skulen. Etter ei tid vart det ordna med vakt på dataromet slik at elevane kunne koma og skrive nokre kveldar. Dette førte til stor utnytting av maskinane. Men noko urettferdig, for køyreelevane kunne ikkje i same grad nytte seg av tilbodet.

For læraren som var vakt var det og eit problem. Ikkje med bråkmakarar, men med elevar som ville ha hjelp. Det var nemleg berre budsjettert med lågaste lønssats, utrekna slik at læraren kunne sitje å arbeide med eigne ting. No blei han også på lærarjobb i denne tida.

Likevel vil eg tilrå å få til slike ordningar. Andre små bygder vil til og med at maskinane skal vere tilgjengelege for alle i bygda om kveldane. Då har lærarane ei von om at foreldra vil lære seg same verktøyet som elevane, og såleis vere betre i stand til å yte hjelp. Mange har likevel røynt at når det gjeld det maskinoperative, så er det barnet som yter foreldra hjelp.

MINDRE FEIL

Ei form for dysleksi gjev seg det utslaget at eleven har problem med å kjenne att ordbiletet når det får handskriftform. Samanlikning av stavemåten på det han har skrive sjølv og slik han har lese ordet, blir vanskeleg. Slik registrerer han ikkje i sterk nok grad elementære skrivefeil. Til ein viss grad gjeld dette alle skrivarar; det er fortare å sjå skrivefeil når det er trykte bokstavar.

50 % av elevane i Sauheradprosjektet meiner dei har færrast feil etter tekstbehandling, medan 10 % meinte dei hadde færrast feil etter handskriving. Elevane nemner elles at det er meir moro å rette feil på tekstbehandling, sjølv om det er andre som peikar på feilane.

I POS må ein arbeide med responsgruppene slik at medelevane ikkje hefter seg ved formalfeil. Det ville midt i prosessen øydeleggje skrivegleda. Likevel kan ein kome fram til ordningar der medelevar hjelper til med å finne formalfeil. Når det har vore så mange rundar med respons og revisjon at det er vanskeleg å kome lenger, kan ein seie at det viktigaste ved skriveprosessen er avslutta. Det vil seie at ein ikkje lenger i same grad vil miste motet når det blir påvist feil. Ein god måte å gjere det på er likevel at teksteigaren ber responsgruppa om hjelp til å finne feil. Når ein sjølv ber om hjelp, fungerer det ikkje negativt at feil blir påviste.

Dersom ein står framfor skriftleg publisering, er det viktig at læraren (eller ein annan) les korrektur slik at teksten blir feilfri til slutt. Det må på ingen måte bli eit resultat av mindre fokusering på formalfeil at elevprodukt blir offentleggjorde med skrivefeil. Det er i tilfelle å henge ut elevar.

Dei fleste tekstbehandlingsprogram har no ordliste og stavekontroll. Mange foreldre reagerer negativt på elevar skal få tilgjenge til desse i skrivearbeidet. Dei er redde for at elevane ikkje lenger skal lære å skrive rett. Akkurat den sida kan vi ta med ro. Eit staveprogram medfører ikkje automatisk oppretting; skrivaren må sjølv velje mellom ein del alternativ når maskinen peikar på feil. Og det valet er ei aktiv handling som eleven lærer av.

Det finst også ordliste til BRUM tekstbehandling på Tiki-100. Men når det ikkje er tilgjenge til harddisk, er det avgrensa kor mange ordformer det er plass til. Dessutan er det ikkje kapasitet til å kome med alternative framlegg. Det ein då står att med er at det blinkar ved ordet når ein skriv feil. Å få denne blinkinga midt i skriveprosessen er uheldig, så slik bør ikkje programmet brukast. Men blinking og feilpåvising kan utsetjast til teksten er ferdigskriven, og då kan det vere eit godt hjelpemiddel.

7. VERKEMIDDEL

SJANGERSKRIVING

Mønsterplanens vektlegging av sjangerskriving gjev oss høve til å prioritere arbeidet med å finne fram til skriveoppgåver som anten er reelle eller gjev variert skrivetrening med ulike føremål. "Gjennom heile grunnskolen arbeider elevane med tekstar av mange slag, les, lyttar, framfører og skriv. Dei må få hjelp til å sjå kva som skaper heilskap, samanheng og uttrykkskraft i ein tekst. Kjennskap til korleis tekstar er bygde opp, styrkjer evna til å forstå dei rett."

Her er det fleire forhold som kan vektleggast:

- Eleven kan velje skriftleg uttrykk etter kva han vil oppnå.
- Lærar kan hjelpe ein elev å finne eit skriftleg uttrykk som høver til elevens alder, evner og interesser.
- Eleven kan lære å oppfatte eller vere kritisk til språklege uttrykk.
- Eleven kan lære noko om tekstlingvistikk, dvs språklege strukturar som refererer seg til den tekstmessige samanhengen og ikkje berre til grammatikk og isolerte språklege fenomen.

Det er særleg det siste punktet som er spennande i tilknyting til tekstbehandling. Ein måte å sjå strukturar på er å samanlikne sjangrar, og då helst på den måten at ein pressar ein tekst frå ein sjanger til ein annan. Vi seier **pressar** i staden for **overfører** for det er ikkje alltid det lykkast utan mange tilføyingar og store strykingar. I sjangerpressing kan det hende at tempus og pronomen skal endrast, og det kan ein til ein viss grad gjere maskinelt, men det viktigaste skjer ved at ein går inn i teksten og stryk, byter ut eller føyer til. Dette er lett å gjere med maskin, men det viktigaste er at ein har fleire sjansar når ein sjølv eller andre ikkje er fornøgde. Det er på den måten læring om kva som er karakteristisk for dei ulike sjangrar skjer.

Det er grunn til å minne om at det ikkje finst eit avgrensa tal med sjangrar, og mange av dei kan dessutan overlappe kvarandre.

Vi skal her gruppere og setje opp ein del sjangrar:
Skjønlitterære sjangrar:
Roman, novelle, forteljing, eventyr, segn, skodespel, høyrespel, dikt, vise, regle, ordtak, salme, fabel, grøssar, kriminalforteljing, science fiction, vits, gåte, teikneserie.

Avissjangrar:
Notis, melding, referat, reportasje, personintervju, saksintervju, enquete, petit, leiar (kommentar), lesarbrev (kommentar), kritikk, kronikk.

Personlege sjangrar:
Privatbrev, reiseskildring, dagbok, logg, journal, friskriving, memoarar, biografi, essay, kåseri, tale, festtelegram, jolekort, helsing.

Informative sjangrar:
Rapport, saksutgreiing, referat, resymé, spørsmål, definisjon, analyse, lov, brev, søknad, oppskrift, omtale, instruksjon, annonse, plakat.

AVSNITT

> *"Lengre tekstar er gjerne delte inn i avsnitt. Ytre sett er eit avsnitt markert ved innrykk av første linja eller ved mellomrom i teksten. Bruk av avsnitt kan ha ulik funksjon. I forteljingar markerer gjerne avsnitt ei ny utvikling i handlinga, at scenen skifter, eller at ein ny person fører ordet. Lengda på avsnitta varierer sterkt. I sakprosaen er avsnitta gjerne strukturerte omkring eit nytt tema eller eit moment. Nytt avsnitt markerer overgang til ein ny tanke eller eit nytt moment."*
> (Veiledende årsplaner. Norsk. 1987)

Elevar heilt opp i ungdomsskulen har som regel eit lite bevisst forhold til dei avsnitt som ein tekst skal ha. Ofte skriv dei sida full utan avsnitt. I ein skriveprosess på tekstbehandling er dette berre bra. I fyrsteutkastet er det det viktigaste å få skrive ned det ein tenkjer ut. Avsnitt kan kome etterpå.

Det kan vere ein gunstig pedagogisk situasjon å arbeide konsentrert med avsnitt når ein har tekstbehandling til disposisjon. Då er det fort gjort å prøve seg fram slik at ein kan sjå korleis det blir, og så eventuelt gjere det omatt på ein ny måte. Eit framlegg til avsnittsinndeling kan og responsgruppa uttale seg om.

Etter nyare norsk standard er avsnitt definert ved tom line utan innrykk etterpå. Aviser og trykt skrift har enno innrykk utan tom line; det er vel helst for å spare plass. Elevskriving bør utan tvil halde seg til nyare norsk standard. For det fyrste er det rasjonelt under skriving og redigering, men det viktigaste er at ein tekstbehandlar som får i oppdrag å utføre ein funksjon frå avsnitt til avsnitt, berre skjønar tom line som avsnitt.

Dei fleste tekstbehandlarar har ein mykje enkel funksjon for avsnitt og fjerning av avsnitt (linjeskift og Delete). For Tiki-100 og BRUM er det likevel litt tungvindt med bruk av fleire funksjonstastar. Men når det er innøvd (eller dersom ein ikkje veit om noko betre), går det etter måten greit på rutinen.

FREMS for skrivesituasjonen

Det finst mange element i ein tekst som gjer at ein oppnår det ein vil med teksten. Reint syntetisk går det an å gjennomgå kvart punkt for elevar slik at dei set elementa saman til ein syntese - ein god tekst. Det kan dreie seg om viktige ting som FOKUS - STILART - STRUKTUR - UTVIKLING, og mindre viktige ting som SETNINGSSTRUKTUR - TEIKNSETJING - UTTRYKKSMÅTAR - RETTSKRIVING.

Her kan vi hente inn ein parallell frå leseopplæring - LTG. Der tek vi utgangspunkt i at eleven har eit språk og kan mykje grammatikk, men då i praksis, ikkje reglane. Utifrå dette kjende kan ein så lære eleven noko om strukturar i orda, lyderingar og syntaks m.m. Det er då ein **analytisk** metode.

Ein tilsvarande analytisk metode kan vi bruke i tekstskriving, til og med i lyrikk. Vi kan nemleg gå utifrå at elevar kan ei rekkje sjangrar. Dei har møtt dei i form av modellar, det foreldra skriv, læraren skriv, men ikkje minst er modellane i aviser og blad. Så dersom det dreiar seg om ein kjent sjanger, kan vi ofte rekne med at eleven kan ta han i bruk.

Det er likevel fleire sider ved skrivesituasjonen som bør klårleggjast før eleven tek til å skrive:

Føremål
Rolle
Emne
Mottakar
Sjanger

Dersom vi gjer det klårt for eleven kva desse elementa i FREMS er, kan det hende at eleven meistrar tekstskapinga utan å ha lært detaljane. Vi kan konkretisere FREMS-orda slik:

Føremål
Kva vil du oppnå med å skrive dette? Kvifor skriv du teksten?

Rolle
Kven er du når du skriv? Skriv du på vegner av deg sjølv, eller klassen, eller 4H? Eller skriv du som deltakar i eit rollespel?

Emne
Kva skal du skrive om? Kva handlar det om? Fagemne eller forteljingsemne?

Mottakar
Kven er publikumet ditt? Kven skal lese det du skriv? Veit du noko om mottakaren? Kjenner mottakaren emnet frå før? Det er her grunn til å minne om at skrivaren skal ha mottakarbevisstheit og evne til å bruke desentrert språk.

Sjanger
er omtalt tidlegare.

Metoden bør fungere også på småskolesteget dersom skriveoppgåva er enkel nok.

SKRIVEMILJØET

Dersom skulemiljøet er merkt av verkstadpedagogikk, er det naturleg å lage stasjonar i landskapet som er knytt til skriveprosessen. Til ein viss grad er dette også mogleg i eit vanleg klasserom, såsant det ikkje er for trongt. Slike stasjonar - eller plassar - kan verke stimulerande på skrivearbeidet, forutan at det er opplegg til ein viss orden. Dersom vi skal fylgje gangen i POS, treng vi desse plassane:

- Førskriveplass
- Skriveplass
- Responsplass
- Oppleveplass
- Bibliotek

Førskriveplassen
er plassen for bobling og idédugnad. I landskap der det er god plass, bør det vere rom for stor gruppe, og då bør der vere tavle eller flip-over. I bokhylla like ved bør det vere oppslagsverk. Plassen treng ikkje vernast mot annan bruk, det vil seie at det er eit vanleg bord (langbord?) i romet. Av og til bør skrivearbeid prege romet totalt, og då må det vere lov at førskriveplassen flyt ut noko med store ark på veggane som det er lov å skrible på når ein får ein idé.

Skriveplassen
er viktig dersom det skal skrivast på datamaskin. På veggen over denne plassen bør det vere fullt av forstørra skrivemodellar, sjangermodellar. Desse kan vere henta frå aviser, blad og dokument, eller det kan vere elevtekster som har fått ei god og førebiletleg ytre form. Alle desse skal inspirere til breidde i val av teksttype og utforming. Dersom det ikkje er aktuelt med datamaskin i romet, blir det som oftast skriveplassar over heile romet, men ein bør likevel satse på ein skriveplass med det utstyret som trengst. Det kan vera tusjar, saks, lim osb., men det bør og av og til vere lov å flotte seg litt med farga papir.

Responsplassen
er berre ein pult med 4 stolar rundt.

Oppleveplassen
bør det stillast store krav til. Det er der ein skal oppleve ferdige produkt, anten det er elevtekster, eventyr eller bøker. Der bør elevane sitje lågt og mjukt og tett i ring. Denne plassen bør vernast mot bruk til andre føremål som medfører negative reaksjonar, kontroll eller sterkt fagleg emneformidling. Det er nemleg slik at kven du er blir forma av kva for minne du har i tilknyting til eit fysisk område. Og når du er i opplevingskroken bør du berre

ha gode minne med deg frå tidlegare stunder der. Særleg er det viktig dersom kroken blir brukt til drama og felles munnleg tekstskaping.

På veggen over oppleveplassen bør det vere periodiske utstillingar av elevtekster.

Biblioteket
er ei hylle med vanlege bøker, men og med elevtekster stifta inn i kartong og med tittel på ryggen.

DRAMA OG SKRIVEPROSESS

Drama er skapande prosessarbeid, skriving er skapande prosessarbeid. Men båe har utvikla seg sidan 70-åra. For skrivinga sin del var tida merkt av kreativ skriving i diktrus utan særlege krav til kvalitet. Både skriveopplæring og drama legg no vekt på å kople det spontane og kreative saman med kravet om estetisk form.

Drama kan få igang skriveprosessen ved t.d. å ta utgangspunkt i ein bag med tøy. I felleskap som førskrivingsfase kan ein dikte opp sider ved den personen som eig dette tøyet. Vidare kan personen modellerast ved at nokon set figur til det som er sagt om han. Andre kan improvisere i mot for å få fram nokre av karakterdraga. Deretter kan fyrsteutkastet skrivast av alle - kvar sit utkast - eller ei gruppe medan andre har dramaoppgåver eller praktiske oppgåver. Å improvisere handling og karakter før skriving kan vere særleg nyttig dersom ein skal skrive i skodespel- eller høyrespelsjangeren.

Under gjennomgang av FREMS skisserte vi verdien av å vite kva for rolle ein er i under skriving. Dette kan førast vidare til "skriving-i-rolle"-teknikk. Det kan gjerne vere i fiksjon slik at produktet blir skodespel, men særleg pedagogisk nyttig kan det vere t.d. i samfunnsfag for å forsterke læring. Vi tenkjer oss identifikasjon med historisk person eller nolevande samfunnsaktive menneske der eleven skal skrive breva hans, dagboka hans og ikkje minst forsvare seg eller gå til åtak på medspelarar i skriftleg form. I større prosjekt - kan hende over fleire veker - kan roller fordelast i klassen slik at det blir brevbyte og lesarinnlegg m.m. i rolle.

For å fullende eit slikt prosjekt kan det ende med rollespel og teaterframsyning. Spelet blir eit produkt på bakgrunn av prosessen, og anten vi kallar det dokumentasjon eller publisering, så er det mykje skriving som ligg til grunn. Vidare kan det liggje mykje læring i eit slikt spel. Dersom dei partane som skreiv brev til kvarandre møtest i eit folkemøte, forhandlingsmøte eller kommunestyremøte, så kan møteleiing m.m. leggast inn som øvingsmoment.

Under slike rollespel med skriving i form av brev, avisinnlegg, nokre avisfolk i lokalsamfunnet osb., er det eit poeng å bruke datamaskin. Då kan breva bli meir reelle forretningsbrev og avisartiklane få avisutsjånad.

8. SKRIVING I ALLE FAG

Skriving medfører mykje aktivt hjernearbeid, og det kan vere til hjelp i læringsprosessen. Ved å skrive meir i alle fag, kan ein oppnå at elevane får ei sterkare tilknyting til stoffet. I mange tilfelle vil det og vere naturleg å publisere det ein har kome fram til i eit fag, og då er jo skriving eit nødvendig middel.

Til no har det vore vanleg at norskfaget har tatt seg av skriving der ein skal lære norsk av skriveprosessen. Men norskfaget har gjennom fleire år fått ansvar for stadig nye område, seinast **Medium og EDB**, men har berre fått varsam auke i timetal. Truleg kan faget handsame desse nye emna meir seriøst dersom andre fag avlastar faget når det gjeld skrivetrening og forbetringar i skriveprosessen.

Det har vore sagt at alle lærarar er eller bør vere norsklærarar. Mange er lite huga på det, for dei reknar med at oppgåva er å setje raude strekar i elevteksten - noko som stort sett berre er eit negativt signal til eleven. Det er framleis aktuelt at alle lærarar skal vere norsklærarar. Men ved hjelp av POS kan dei organisere POSitiv respons slik at teksten kan reviderast og bli betre. Det kan vere ved hjelp av elevrespons eller lærarrespons.

Problemet er likevel at faga ikkje vil bruke tid på språkleg forbetring. Og eleven har ikkje motivasjon for å skrive ein tekst på nytt når det no likevel ikkje er norskfaget han arbeider for. Datamaskinen vil forenkle dette arbeidet. Eleven treng ikkje bruke så mykje tid på å forbetre utkastet. Og læraren vil oppleve at eleven har motivasjon for å arbeide med skriftleg tekst. Ved god organisering treng ikkje læraren bruke så mykje av si tid på å vere "norsk-lærar". Men det er nok nødvendig med eit nært samarbeid med klassens norsklærar.

Vi kan tenkje oss ein elev som i naturfag har tatt ein serie med vassprøver. Desse blir analyserte og resultatet blir tolka. Av dette stoffet er det naturleg med ein rapport. Men i dette tilfellet er det eit nærliggjande mål for denne skriveprosessen: Publisering. For ein slik rapport er stoff for lokalavisa dersom han blir omarbeidd til avisartikkel. Men då bør faglærar kunne rettleie i sjangerskriving og sjangertransformering. Vidare bør det vere eit godt skrive produkt som slepp ut. Ved hjelp av datamaskinen kan det vere mogleg utan at elev og lærar har brukt så mykje naturfagtid på nye reinskrivingar og omarbeidd tekst.

Det er likevel fagområde der vi gjerne vil at elevane skal skrive, men berre i unntakstilfelle på tekstbehandling. Eit slikt fag er matematikk der vi får overlæring dersom eleven i tillegg til å ha løyst eit problem matematisk også har skrive ned korleis han gjekk fram. Slik skriving er det sjeldan naturleg å publisere i lokalavisa, så det poenget er ikkje til stades. Det er to sider ved skriving i matematikk: Forsterka læring og formulering av eins eigne problem med å lykkast i faget. Denne siste type skriving er loggskriving som aldri skal på skjermen. Det er ei dagbok som er viktig i matematikk for der skriv eleven i kommunikasjon med læraren. Der blir gleda over faget forsterka når eleven skriv ned sin fryd over å lykkast, og læraren blir klar over spesielle problem hos ein elev som ikkje tører seie fram problemet høgt.

9. STØTTEUNDERVISNING

I støtteundervisning har EDB fått ein viss plass, og mange etterlyser høvelege program for dette området. Behovet for program er nok til stades, for det er ei særs lite homogen gruppe det er tale om. Men det er mange elevar i grenseområdet til støtteundervisning, og ved hjelp av prosessarbeid med skriving på EDB kan vi unngå at mange av desse får behov for slik hjelp.

I det heile er det mange som får ekstra hjelp for di dei manglar motivasjon og konsentrasjon. Mange av desse vil få att dette ved å sitje framfor ein datamaskin. Konklusjonar frå svenske forsøk viser også at svake elevar går mest fram når ein tek i bruk tekstbehandling i skrivearbeidet. Ein liknande konklusjon kan ein og dra ut av Sauherad-prosjektet, men der må ein skilje mellom dei som er svake på grunn av sosiale og emosjonelle vanskar og dei som er svakt utrusta. Desse siste har m.a. så store vanskar med tastaturet at framgangen ikkje er særleg stor.

Det er likevel grunn til å prioritere at dei svake får lov til å arbeide med datamaskinen. Fyrst må dei få venje seg til maskinen utan å bruke tastaturet særleg mykje. Det kan sjølvsagt skje ved hjelp av spel, men har ein fyrst sluppe til det, så vil kravet om å få spela spel forfylgje ein. Då er det betre med visse faglege program som gjev poeng ved meistring; det fungerer på mange måtar som spel. Det kan vere utfyllingsprogram i norsk eller gloseprogram i engelsk. T.d. vil "People and Places" fungere godt slik for di det er enkelt og sjølvinstruerande og gjev god utteljing for meistring. Observasjon av elevar med tidlegare store vanskar syner at dei konsentrerer seg og har problem med å kome seg ut i friminutta. Det vil seie at ein lærar kan godt ha fem støtteelevar av denne typen dersom han har nok maskinar og høvelege program.

Når slike elevar har fått maskintilvenjing, er det viktig å gå vidare med tekstbehandling og arbeide etter POS-prinsippa. Nettopp for slike grupper er det viktig å late dei få den sigeren det er å få ut tekst som ser like profesjonell og fin ut som dei andres.

10. NYE SKRIVEHJELP-PROGRAM

Av nye skrivehjelp-program som vil kome inn er skulen er det fyrst og fremst PD-ombrekkingsprogram som vil gjere noko av seg. Der ser ein behovet tydeleg alt i dag når det gjeld klasseavis og skuleavis. Vidare kan det bli aktuelt med program som vurderer språkbruk og idégenereringsprogram (Outliners).

Også Tiki-data lanserer PD-ombrekkingsprogram til Tiki-100. Det er "Tiki-avis" og "Tiki Desk-Top". Desse er gode som teikneprogram og kan lage fine fontar til titlane. Til dels vanskeleg manual avgrenser interessen, men hovudfeilen er at du ikkje kan ta inn tekster frå BRUM, og då er ein like langt. Det blir klipping og liming og primitivt oppsett. Eit eige tekstbehandlingsprogram finst i "Desk-Top", men det er så lite brukeleg at det er uinteressant.

Til Macintosh og MS-DOS-maskinar kan ein bruke "Page-Maker", men det er kostbart for di det er eit avansert grafisk verktøy. Men brukargrensesnittet er ikkje så gale, for musestyringa er rask og logisk bygd opp. Men ein får problem med å køyre det på ein XT-maskin, då arbeider programmet så seint at fonten eller ramma du ba om kjem lenge etter, medan du då trur at du har gitt feil kommando. Kravet blir AT-maskin.

Til skulebruk på MS-DOS-maskinar blir det no rådd til å bruke "Ami Professional" som er langt billegare og meir enn godt nok til skuleavisbruk.

På engelsk finst det på MS-DOS eit språkanalyse- og språkrette-program: "RightWriter". Programmet kan ta for seg ein engelsk tekst og peike på konkrete feil, misforståingar, uklåre formuleringar m.m. Kommentarane går på ortografiske og grammatiske feil, men det viktigaste er at programmet har innlagt meir enn 3000 reglar for språkbruk og mange av dei er baserte røynsler og forsking knytta til forståing av tekst. Såleis kan det ta for seg klisjear, for lange og kompliserte setningar, uturvande ord, passiv språkbruk m.m. Det slår også ned på ukjente ord, slanguttrykk og ord som har lett for å bli misforstått. Vidare reknar det ut

leselegheitsindeksen (LIX) og uttalar seg om det utdanningsnivå som trengst for å få utbyte av teksten.

Eit liknande program heiter "Writers Workbench" og er under omforming til norsk (Forfattarens høvelbenk) ved NAVFs edb-senter for humanistisk forskning i Bergen. Dette programmet byr på:

- Analyse av ein del stilelement.
- Komprimert utskrift av komposisjonen i teksten.
- Statistiske utrekningar på ord- og setningsnivå.
- Vurdering av kva for klassesteg teksten høver for.
- Analyse av ordtilfanget i teksten.

Båe desse programma kan verke forlokkande på den som driv skriveundervisning. Men det er ting, særleg i "RightWriter" som gjer at vi truleg bør avgrense det til bruk på engelsk forretningskorrespondanse. Dette for di programmet tilrår eit einsretta språk og gjev ikkje aksept til den som vil gå eit stykke i retning av biletspråk eller kreativ ordbruk. Såleis ynskjer vi ikkje ein norsk versjon til skulebruk.

Ved Institutt for anvendt språkvitskap, Universitetet i Trondheim arbeider dei enno med å finne fram til eit idé-
genereringssverktøy som dei kallar "Proskrift", nært i slekt med "PC-Outline" og "Grand View". Håpet er å få til å byggje ein kunnskapsbase inn i dei integrerte programma som kan gje systemet grunnlag for å føre ein konstruktiv dialog med brukaren medan teksten er under utvikling. Dialogen vil vere innretta slik at systemet spør om korleis visse tekstavsnitt eller konkrete formuleringar er tenkte i forhold til føremålet med teksten og tekststrukturen elles. Systemet gjer bruk av brukaren som sin ekspert, for å stimulere brukaren til å skape eit klårare føremål med teksten, og ein klårare raud tråd i teksten. Det er likevel langt fram til "Proskrift" er ferdig utvikla, men det skal bli spennande å sjå om slike program har noko i skulen å gjere.

11. OPPLEGG FOR PRAKTISK GJENNOMFØRING

Desse metodeskissene er utvikla for BRUM tekstbehandling, men kan like gjerne brukast på "WordPerfect". Dei funksjonane som er i bruk finst i båe program, men er noko meir tungvinne i BRUM. Difor er BRUM prioritert og tilvising til bruk av funksjonstastar gjeld BRUN når ikkje anna er sagt.

FRISKRIVING OG AVSNITT

Mål:

- å få finne fram til eigne, frie skriveprestasjonar.
- å lære metode for å kome i gang med skriving.
- å bli klår over kvar det skal vere avsnitt.

KLASSESTEG M - U *TIDSRAMME 1 time*

FØRESETNADER

Dette er eigenleg ein aktivitet som tilhøyrer førskrivingsfasen. Her er han berre brukt til øvingstekst for avsnitt. Det er viktig at responsgrupper berre ser på plassering av avsnitt. Teksten blir sannsynlegvis så full av feil og så tullete at det er bortanfor alle normer. Difor skulle det i ein begynnarfase av responsgruppearbeid ikkje vere vanskeleg å leggje fram teksten for arbeid med avsnitt. Sjølv dei skriveflinke vil her ha ein like feilprega og rotete tekst.

Eleven er åleine med maskinen.

FRAMGANGSMÅTE

1. Skriv på tekstbehandling i 10 minuttar utan å stoppe for å tenkje. Rett ikkje feil og lag ikkje avsnitt. Fritt emne, men bruk gjerne dette: **Kva eg veit om Ola-bilar og kva eg meiner om Ola-billaup på storvegen.** Dersom ein manglar kunnskap er det lov å lyge og fantasere.

2. Lag avsnitt der du meiner det bør vere. Gå inn med skrivemerket under fyrste bokstav i det som skal bli neste avsnitt, trykk Shift+F2, og deretter N(ed). Lina vil dele seg, men sidan avsnitt er definert ved tom line, må ei line setjast inn mellom dei delte linene (F1). Fyrste line i neste avsnitt blir ikkje utfylt, og avsnittet må difor brekkast om. Set skrivemerket under eit teikn i fyrste line og trykk Shift+F2, deretter A(vsnitt), og alle linene fram til neste ledige line vil bli utfylte.

3. Du merker av for deg sjølv kva for avsnittsinndelingar du er heilt sikker på, og dei du er i tvil om. Formuler i loggen kva som gjer at du er sikker på visse inndelingar. Kan du reglar for det?

4. Responsgruppa ser på avsnitt. Gje ros for godt plasserte og spør om grunnen til plassering akkurat der dersom gruppa er i tvil.

5. Du endrar avsnitt dersom du er einig i responsen. Det er lov å prøve seg med fleire avsnittsinndelingar og be gruppa vurdere desse.

SETNINGSOPPBYGGING

MÅL - å lære korleis setningar blir bygde opp.
- å lære at eit ord og ei gruppe ord kan ha same funksjon. Dessutan at dei kan ha ulik funksjon sjølv om dei står på same plass i setningen.
- å ha det gøy med språket.

KLASSESTEG B - M - U *TIDSRAMME 15. minuttar*

FØRESETNADER

Læraren bør kunne felt- og funksjonsanalyse for å kunne rettleie elevane om kva for to ord som kan erstatte eitt.

To elevar pr maskin.

FRAMGANGSMÅTE

1. Skriv ein stutt setning inn på skjermen. T.d.: **Guten gjekk mot huset.**

2. Ta ut eitt ord av setningen og byt det ut med to nye, altså ikje lov å ta med ordet innatt. Setningen skal heile tida vera grammatisk rett og logisk, men ikkje sannferdig. Skriv over og **utvid** for å rydde plass til dei to nye orda. Eventuelt bruk F11 (automatisk utvid) og slett det gamle ordet etterpå.

3. Stopp når du ikkje kjem lenger. Publisering ved å lese opp begynnarsetning og sluttsetning for dei andre i klassen.

SYNONYMARBEID

MÅL
- å utvide ordtilfanget.
- å lære meir om litterær stilart

KLASSESTEG M - U *TIDSRAMME 2 TIMAR*

FØRESETNADER

Elevane må kjenne til lågstil, mellomstil og høgstil. Vidare må dei ha drøfta kva som er klisjear i språket.
2 elevar pr maskin

FRAMGANGSMÅTE

1. Lag tankekart (felles for klassen eller for kvart par) med bobler på emnet: **Skal kommunestyret leggje ned den minste skulen i bygda og overføre elevane til granneskulen som er den nest minste?**

2. Skriv i felleskap eit oppdikta referat frå kommunestyremøtet om saka. Det skal vere med mange utsegner og dei skal ha form av indirekte tale med utsegnsorda: **Sele,**

meine, hevde, fastslå, konkludere. Teksten skal overdrive bruken av **veldig** som forsterkande adverb.

3. Bytt ut formene av utsegnsorda for ein av personane slik at han berre bruker **meine** og **hevde** medan ein annan person skal bruke **fastslå** og **konkludere.**

4. Drøft saman med responsgruppe om du kan sjå av teksten kven av dei to personane skrivaren er einig med.

5. Synonym for **veldig: Drabeleg, endelaus, fantastisk, fenomenalt, enormt, imponerande, knusande, kolossalt, ordentleg, uendeleg, uhorveleg, uhyre, umåteleg, voldsomt, ømeleg, heskleg, lovleg.** Bruk ERSTATT-funksjonen (F3) og erstatt **veldig** med eitt av synonyma ovanfor.

6. Drøft med responsgruppe om det ordet som er valt passar i den samanhengen. Eventuelt om eit av dei andre orda hadde gjort teksten betre enn det som er valt. Drøft også om det hadde vore best å ta vekk heile det forsterkande adverbet.

7. Bytt ut synonyma for utsegnsord og **veldig** slik at artikkelen blir slik du helst vil at ein ordentleg artikkel skal vere.

8. Publisering i klasseavisas temanummer om skulenedlegging.

SJANGERPRESSING

MÅL - å lære kva som er karakteristiske trekk for to sjangrar
- å lære samarbeid om kreative oppgåver
- å bli kjent med KOPI- og ERSTATT-funksjonar i tekstbehandlingsprogrammet

KLASSESTEG *U + VG* *TIDSRAMME 6 - 8 timar*

FØRESETNADER

To elevar pr maskin. Dei kjenner til kva sjanger er og kva som er typisk for sjangrane FORTELJING og INSTRUKSJON. Opplegget kan gjennomførast for samla klasse i datarom eller som isolerte opplegg for enkeltelevar eller par.

FRAMGANGSMÅTE

1. Idéfasen: Skriv ned på papir 10 ting som barn kan lage med hendene. (4 minuttar)

2. Plukk ut **ein** ting som det går an å få mykje glede ved å lage. Skriv opp denne tingen på tavla.

3. Tankekart: På papir. Skriv ned i boblene rundt denne tingen stikkord på problem, gleder, praktiske råd og kva du kan oppnå ved å lage denne tingen. (4 minuttar)

4. Skriv fyrsteutkast på tekstbehandling. Lengde: ca ein skjerm. Føremål: Underhalde. Rolle: Truls eller Lise, 15 år. Emne: Korleis det gjekk til då Truls eller Lise lærte å lage tingen for fyrste gong. Mottakar: Dei andre i klassen. Sjanger: Forteljing. Gruppa kan velje om dei skal snakke saman og bli einige om kva dei skal skrive, eller om dei skal skrive litt annankvar gong utan å drøfte det med den andre på gruppa. (20 minuttar)

5. Gje utskriftsmelding om dobbel lineavstand (^L3 i margen øvst oppe eller på side 0), ta utskrift. Merk av i margen kva de er fornøgd med av språkleg og innhaldsmessig art.

6. Responsgrupper. To par går saman. Dei les kvar tekst høgt to gonger for kvarandre og får respons. Ros og spørsmål som ikkje skal svarast på, men skrivast ned. (15 minuttar)

7. Kopier teksten over på side 2 og lag andreutkast som er korrigert fyrsteutkast i samsvar med respons.

8. Responsgrupper som sist. (15 minuttar)

9. Kopier teksten på side 2 over på side 3. Skriv om teksten til presens og 2. person eintal. Bruk ERSTATT for **var** til **er** og **eg/vi** til **du**. Gå over teksten og gjer resten av overføringane.

   Merk av med understreking dei delar av teksten som kan brukast i sjangeren INSTRUKSJON. Hugs at du i denne sjangeren har lov til å ha med ein visjon om korleis det kan bli dersom du lykkast med å lage denne tingen.

10. Drøfting med responsgruppe om kva som fungerer som instruksjon. (10 minuttar)

11. Endre i samsvar med respons og ta utskrift av side 3.

12. NY SKRIVESITUASJON
    Tankekart på papir. Kva er viktig å få med når ein skal lage den same tingen? (4 minuttar)

13. Gå til side 4. Skriv heilt ny tekst: Føremål: Gjere andre i stand til å lage tingen. Rolle: Deg sjølv. Emne: Korrekt framgangsmåte for å lage tingen. Mottakar: Vaksne. Sjanger: Instruksjon. (15 minuttar)

14. Responsgruppe på instruksjonstekst. (15 minuttar)

15. Kopier side 4 over på side 5. Endre i samsvar med respons. Dessutan skal teksten endrast slik at:
    a) Føremålet blir i tillegg å få andre til å få lyst til å lage tingen.
    b) Sjanger skal framleis vere instruksjon, men no med ekspressivt preg og munnleg stil.
    c) Mottakar skal vere under 13 år.
    d) Hent inn ved hjelp av kopieringsfunksjon dei delane av teksten som er understreka på side 3 og prøv å få brukt dei i den nye teksten. Opphev understrekinga etter kvart som teksten er plassert rett i teksten.

    Resultatet skal bli ein motiverande og personleg tekst som skal vere interessant å lese, men som har informasjonar som er korrekte og tilstrekkelege til å lage tingen.

16. Responsgrupper på siste tekst.

17. Endre i samsvar med respons.

18. Be om hjelp av responsgruppa til å finne formalfeil.

19. Korrigere feil.

20. Publisering ved høgtlesing for klassen og hengast opp på utstillingsvegg.

21. Andre øvingsoppgåver kan vere å ta kjende tekster og sjølv overføre dei til ein annan sjanger, t.d. desse: Eventyr til skodespel. Vits til sketsj. Novelle til skodespel. Dikt til skodespel. Eventyr til avisnotis. Novelle til avisnotis. Novelle til radioreportasje. Skodespel til etterlysing. Dikt til teikneserie.

KLASSEAVIS

MÅL - å bli kjende med avissjangrane
- å lage ei avis som alle på skulen og fereldra til klassen vil lese.
- å lære korleis avissider blir sette opp og estetikken knytt til oppgåva.

KLASSESTEG M - U *TIDSRAMME 6 timar*

FØRESETNADER

Det er tre aktuelle former for klasseavis:
- lokalavis for klassen og heimane med variert stoff, nyheiter og meldingar m.m.
- temaavis laga av klassen for ukjent målgruppe.
- skuleavis. Lokalavis for heile skulemiljøet, men denne gongen med vår klasse som bladstyre.

Elevane må kjenne til avissjangrane og at ein avisartikkel skal skrivast som framtung artikkel. Dvs. at han skal kunne kuttast bakfrå dersom han er for lang. Vidare må dei ha kjennskap til tittellaging, ingress og mellomtitlar.

Den aktuelle avisa er temavis.

Tema: Ein skule skal leggast ned.

To elevar pr maskin.

FRAMGANGSMÅTE

1. Felles tankekart **for** nedlegging.

2. Felles tankekart **mot** nedlegging.

3. Friskriving om emnet på maskin, ein elev om gongen. 10 minuttar på kvar elev.

4. Pargruppa lagar sitt tankekart, helvta av gruppene er for, helvta er mot nedlegging.

5. Gruppene vel sjanger: Lesarbrev, intervju, notis, melding, reportasje, enquete, leiar, referat, osb.

6. Gruppene skal i teksten bruke orda: **Struktur, ansvarleg, rasjonalisere, budsjett.**

7. Ta utgangspunkt i friskrivingsteksten, stryke og omarbeide så han passar til sjangeren. Lag eventuelt ny tekst. Skriv ingress med feite typer (^F3). Skriv framtung tekst.

8. Skriv tittel.

9. Skriv ny tittel med synonyme ord.

10. Eigenvurdering. Noter i margen kva for delar av teksten de er spesielt fornøgde med, anten på grunn av uttrykksmåten eller på grunn av innhaldet.

11. Responsgruppe.

12. Revisjon.

13. Ny responsgruppe.

14. Revisjon. Retting av formalfeil. Bruk responsgruppe.

15. Lag teksten om til spalteoppsett. Bruk F7 og set marg slik at det blir spaltebreidde ca 8 cm. Bruk F8 og gjer om teksten ved hjelp av **Avsnitt**.

16. Lag tittel og mellomtitlar på Tiki-avis eller Tiki-Desk-Top.

17. Lim opp spaltene med illustrasjonar og titlar og lag klasseavisa ferdig.

18. Responsgruppe på fire elevar diskuterer emnet. To elevar er for nedlegging, to elevar er mot nedlegging.

19. Rollespel med heile klassen som deltakarar i skulestyremøte.

SKRIVE FOR Å LÆRE

MÅL - å lære noko om krokodiller.
- å få skrivetrening.

KLASSESTEG B - M *TIDSRAMME 1 time*

FØRESETNADER

Om dette blir gjort på datamaskin eller med penn er uvesentleg.
To elevar pr maskin.

FRAMGANGSMÅTE

1. Skriv alt de veit om krokodillene. Dersom de ikkje veit noko, så er det lov å fantasere og dikte opp. (4 minuttar)

2. Responsgruppene les opp for kvarandre.

3. Fyll ut i eigen tekst det du kan "stele" frå den andre gruppa. Du har lov til å stele det du visste frå før, men fyrst kom på då du høyrde den andre gruppa.

4. Lærar skriv på tavla i tre kolonner, etter det elevane har kome fram til i si skriving.
1. kolonne: Sikker kunnskap.
2. kolonne: Usikker kunnskap.
3. kolonne: Kva er det vi vil vite?

5. Fordele oppgåvene i klassen om kven som skal finne ut kva.

6. Arbeide ut svar på det vi ville vite.

7. Leggje fram svara for klassen.

8. Den enkelte eleven sin skriv logg om korleis ho har hatt det i timen. Om det er noko som er uklårt m.m.

LYRIKK

MÅL - å lære om lyriske verkemiddel
- å lære å skrive enkle dikt.
- å få erkjenning av at lyrikk kan vere å leike med ord.

KLASSESTEG B - M - U - VG *TIDSRAMME 2 TIMAR*

FØRESETNADER

Læraren må kjenne godt dei lyriske verkemidla. Elevane må ha lært om figurdikt.

To elevar pr maskin.

FRAMGANGSMÅTE

1. Skriv inn denne teksten på skjermen:

> Gresstråenes lille vandringsmann i freden med trompet på ryggen og de høye horn som lydantenner ut i øst og vest for sangeren den blinde, han som ærbødig, alltid kysser jorden. Forsiktig bøyer han hvert strå tilside, lytter spent om noen fare der. Så spiller han på sin trompet den lykkelige gressets sang. Hjemløs, tidløs liten venn i gresset, han som vandrer på et kyss.

2. Dette er eit dikt der linedelinga er "oppheva". Del opp linene slik du vil ha diktet. Bruk F8 og trykk N(ed).

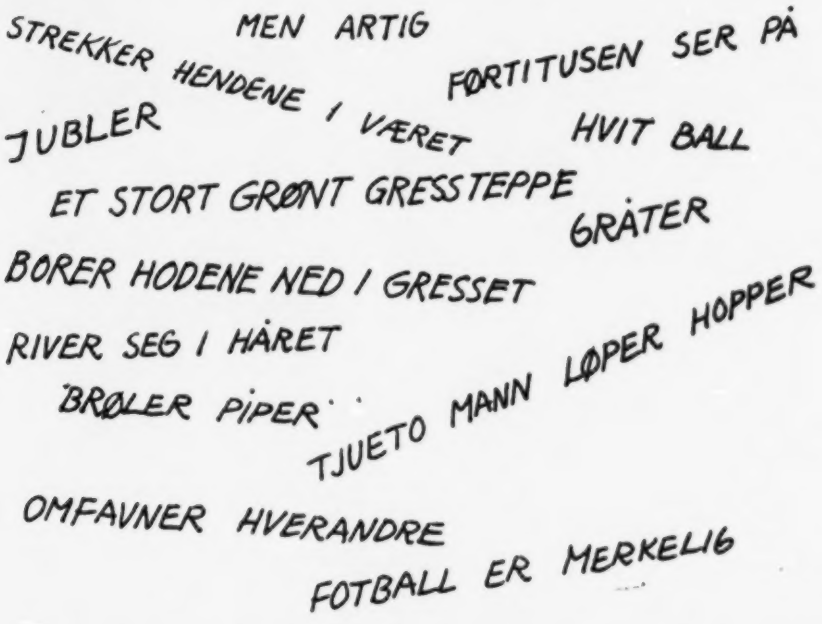
3. To og to grupper diskuterer grunnen til valt linedeling.

4. Lærar les opp utgangspunktet som er Rolf Jacobsens dikt "Sneglen":

> Gresstråenes lille vandringsmann i freden
> med trompet på ryggen og de høye horn
> som lydantenner ut i øst og vest
> for sangeren den blinde, han som
> ærbødig, alltid
> kysser jorden...
> Forsiktig bøyer han
> hvert strå tilside, lytter spent
> om noen fare der. Så spiller han
> på sin trompet, den lykkelige
> gressets sang.
>
> Hjemløs, tidløs
> liten venn i gresset, han som vandrer
> på et kyss.

5. Det er grunn til å formidle til elevane at deira framlegg på ingen måte er "feil", det er berre ulike framlegg.

6. Fotballdikt: Skriv inn desse linene etter kvarandre på skjermen, med store bokstavar.



7. Set saman linene til eit dikt slik du vil ha det. Bruk kopier-funksjonen (F5) slik at du set skrivemerket på den lina du vil ha fyrst. Ved å trykkje I blir den lina gula ut. Deretter går du til den lina du vil ha som andre line og gular ut den. Slik tar du liner i din rekkjefølgje til alle linene er gula ut. Då blar du om til neste side og kopierer inn diktet der. Då kjem det ut i din versjon.

8. To og to grupper samanliknar framlegga sine og drøftar dei.

9. Lærar legg fram Jon Hildrums eige framlegg:

1. Fotballdiktet

Et stort, grønt gressteppe,
hvit ball.
22 mann løper, hopper,
omfavner hverandre,
strekker hendene i været,
jubler.
River seg i håret,
borer hodene ned i gresset,
gråter.
20 000 ser på,
brøler, piper.
Fotball er merkelig,
men artig.

10. Skriv figurdikt, dvs at orda lagar eit bilete slik dei står på papiret. Dette biletet er det same som er omtalt i diktet. I eit dikt om t.d. trapper vil det vere naturleg å forskuve orda nedover slik at dei utgjer trappeform.

REKKESKRIVING

MÅL - å ha det gøy med å skrive
- å skrive ei novelle i felleskap.
- å lære noko om verkemidla i noveller.

KLASSESTEG B - M - U - VG *TIDSRAMME UBUNDEN*

FØRESETNADER

Vi reknar med at klassen har lese ein del noveller og drøfta måten dei er skrivne på.

Opplegget føreset ein datamaskin - eller ei skrivebok - som står ledig i ein krok av klasserom-et. Ein elev om gongen på maskinen.

FRAMGANGSMÅTE

1. Lærar skriv ei stutt innleiing til novelle på skjermen.

2. Den som har lyst av elevane går innom maskinen når det høver og held fram på same teksten. Når ein skjerm er fylt, må det takast utskrift etter kvart og leggast ved sida av maskinen. Det er for at den som skriv skal kunne halde seg til det som er teke opp før.

3. Lærar fylgjer med etter kvart som teksten utviklar seg. Evt. tek han opp i klassen om at no må me ha eit høgdepunkt som gjer at novella går mot slutten. Evt. skriv han sjølv det vendepunktet.

PROSJEKT
FRÅ SKULESOGA

MÅL: - å lære skulesoge, også heilt nyare.
- å lære kommunal saksgang.
- å lage eit skodespel om emnet.

KLASSESTEG U - VG TIDSRAMME
Dette går over fleire veker, men berre lite skuletid, men mykje gruppearbeid utanom skuletid.

FAG Norsk og samfunnsfag.

ARBEIDSMÅTAR Gruppearbeid, brevskriving på tekstbehandling, rollespel med møteleiing og argumentasjon.

EMNE Samanslåing av skulekrinsar, før eller no.

STAD Rollespelet til slutt kan vere i gamal skulestove.

FØRESETNADER

Talet på roller kan reduserast eller aukast etter behov. Det bør helst vere to elevar som samarbeider i dei største rollene. Responsgruppepersonen skal vere oppmuntrar og rose og finne fram det gode i det "Aktivisten" gjer. Eventuelt hjelpe han med å meistre rolla. Elles skal ein fylgje arbeidsmåtane i POS.

Dersom handlinga er lagt til 1950-åra, må ein del av rollene tilpassast den tida. Elevane bør ta utgangspunkt i konkrete hendingar og få stoff på det. Vidare forløp kan ende fritt eller historisk rett.

Korreespondansen går som heimearbeid eller skulearbeid og blir fordelt over mange veker, m.a. med stoffinnsamling og brevskifte.

ROLLER:

Aktivist:	Responsgruppe:
1. Klassetillitsvald (elev)	Elevrådsleiar
2. Ein far	Ei mor
3. Lærar i krins A	Rektor i krins A
4. Lærar i krins B	Rektor i krins B
5. Tillitsvald for lærarane	Fylkesleiar i lærarlaget
6. Skulestyreleiar (t.d. frå Sp)	Lokal partileiar (Sp)
7. Ordførar (t.d. frå Arb. partiet)	Lokal partileiar (A)
8. Konsulent på skulekontoret	Skulesjef
9. Økonomisjef i kommunen	Rådmann i kommunen
10.Journalist i Veslebladet	Redaktør

FRAMGANGSMÅTE

1. Utdeling av roller. Oppsøkje kjelder, også levande personar.

2. Framskaffe stoff om hendingane

3. Brev frå økonomisjef og rådmann til skulesjef. Dei ber om framlegg til innsparing på skulebudsjettet. Samanslåing av krinsar?

4. Konsulenten på skulekontoret lagar utgreiing og sender til rådmann.

5. Avisa får tak i stoffet. Ber om kommentar.

6. Impliserte partar reagerer med sinte brev, lesarbrev, utgreiingar og dei som får desse svarar.

7. STOPP (Det vil seie at ein går ut av rollene). Deltakarane svarar på spørsmåla på utlevert ark. Der skal dei kommentere og vurdere sine eigne brev og sin eigen argumentasjon.

8. Klassen reiser på utferd til skulemuseum eller nedlagd skule i bygda.

9. STOPP. Deltakarane svarar på ark med spørsmål der det blir spurt om kva dei trur sjølv om korleis det vil gå på grendemøtet, om eigen styrke osb. Kven trur dei at dei får støtte av?

10. Rollespel: Grendemøte. Partane møtest, refererer til breva sine og argumenterer i samsvar med dei. Evt. kan den eine personen i doble roller stå bak og sleppe til med tankane til rollespelarane.

11. STOPP. Skriftleg vurdering av eigen innsats i rollespelet.

12. STOPP. Samtale om rollespelet.

13. STOPP. Skriftleg førebuing til rollespelet: Skulestyremøte. Dvs. som før grendemøtet.

14. Rollespel: Skulestyremøte. som pkt. 10.

15. STOPP. Skriftleg vurdering av eigen innsats under skulestyremøtet. På spørsmålsark.

16. STOPP. Samtale om rollespelet.

17. Rollespel: Ein far frå krinsen møter ordførar. Krangel. Evt. mange slike par som kranglar om saka samstundes.

18. Fleire møte, rollespel etter samé prinsipp. Saka blir avgjort i kommunestyret.

19. Utarbeiding av manus til skodespel om emnet.

20. Innstudering av skodespel.

21. Framsyning av skodespel.

12. LITTERATURLISTE

Egil Børre Johnsen: Kanskje et columbi egg. Et program for norsk skriftlig i skolen. Oslo 1986

Olga Dysthe: Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk. Samlaget 1988.

Gro Flaten og Anne-Karin Korsvold: Skriving som prosess. U-forl. 1989

Torlaug Løkensgard Hoel: Skrivepedagogikk på norsk. LNU/Cappelen 1990

Eiliv Vinje: Forteljing og skriveopplæring. LNU/Cappelen 1989

Skriving i skolen 1, 2 og 3. Halvårsskrift for prosessorientert skrivepedagogikk. LNU/Cappelen 1989 - 1990

Alf Gunnar Eritsland: Tekstbehandling i norskundervisninga på barnetrinnet ved Tiurleiken skole. Sagene lærerhøgskole, 1986

Nytt fra Grunnskolerådet, nr. 1/1989 Temanummer om prosesskriving

Per Settergren: Kulturmodellen. En veg før svenskemnet. Utbildningsforlaget. Sth. 1985. ISBN 91-40-71532-9

Lucy McCormick Calkins: Lessons from a Child. On teaching and learning of Writing. Portsmouth 1983. ISBN 0-435-08206-x

Lucy McCormick Calkins:The Art of Teaching Writing.Portsmouth 1986. ISBN 0-435-08246-9

"Norskfaget", nr 1 og 2 1989. Trøndersk multimedia, 7600 LEVANGER

Per Olav Kaldestad og Hanne Knudsen: Diktboka. LNU/Cappelen
1984

Per Olav Kaldestad: På veg til diktet. LNU/Cappelen 1990

Jon Hildrum: Ord og dikt. Aschehoug 1979

Eva Bjørkvold og Sylvi Penne (red.): Skriveteori. LNU/Cappelen 1991

Skrivestadier. 26 forfattere kommenterer eigen skriveprosess. LNU/Cappelen 1989

Skriveopplæring og sjanger. Analyse av elevtekster og strategier for veiledning. Grunnskolerådet/U-forlaget 1991.

Prosessorientert skrivepedagogikk som tilpasset opplæring.
Ideer og metodiske opplegg. Grunnskolerådet/U-forlaget 1991.

Roar Huseby: Evaluering av prosjektet Bruk av tekstbehandling som hjelpemiddel i prosessorientert skrivepedagogikk i norskundervisningen. Telemarksforsking-Notodden, rapport 14/90 ISSN 0802-5363.